

COMUNICAÇÃO, DEMOCRACIA E DESINFORMAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

ORGANIZADORES:

Gilson Pôrto Jr.

Sinomar Soares de Carvalho Silva

José Lauro Martins

Leonardo Pinheiro da Silva

Adriano Alves Silva



FELAFACS

Federación Latinoamericana de
Facultades de Comunicación Social



Observatório
Edições

Audiodescrição:

A capa apresenta um fundo em degradê amarelo e laranja, transmitindo energia e contraste visual. No topo, em letras maiúsculas e negrito de cor preta, está o título: "COMUNICAÇÃO, DEMOCRACIA E DESINFORMAÇÃO NA AMÉRICA LATINA", centralizado e de leitura destacada. Abaixo, sobre um retângulo bege, aparecem os nomes dos organizadores em fonte preta: Gilson Pôrto Jr., Sinomar Soares de Carvalho Silva, José Lauro Martins, Leonardo Pinheiro da Silva e Adriano Alves Silva. No canto inferior esquerdo, há uma ilustração de cartas de baralho empilhadas em forma de torre, apoiadas sobre a superfície azul e verde do planeta Terra. Essa imagem simboliza a fragilidade e complexidade das estruturas de comunicação e informação, remetendo ao tema da desinformação. No canto inferior direito, estão os logotipos: FELAFACS — Federação Latino-americana de Faculdades de Comunicação Social, em azul e laranja; e Observatório Edições, com formas geométricas amarelas e verdes. A composição visual reflete instabilidade, interconexão e crítica ao fluxo informacional contemporâneo na América Latina. Fim da audiodescrição.

Gilson Pôrto Jr.
Sinomar Soares de Carvalho Silva
José Lauro Martins
Leonardo Pinheiro da Silva
Adriano Alves Silva
(Orgs.)

COMUNICAÇÃO, DEMOCRACIA E DESINFORMAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Observatório Edições
2025

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Porto Jr.

Arte de capa: Adriano Alves.

Publicado em: Outubro/2025.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores de cada trabalho são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive pelos textos, figuras e fotos nele publicadas), isentando os organizadores de qualquer responsabilidade em todas as possíveis situações.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C733

Comunicação, democracia e desinformação na América Latina. [recurso eletrônico]. / Organização: Gilson Pôrto Jr., Sinomar Soares de Carvalho Filho, José Lauro Martins, Leonardo Pinheiro da Silva, Adriano Alves Silva. – Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025.

205 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-988582-6-1

1. Comunicação – América Latina. 2. Desinformação – América Latina. 3. Democracia – América Latina. 4. Estudos latino-americanos. 5. Fake News. I. Pôrto Jr., Gilson. II. Silva, Sinomar Soares de Carvalho. III. Martins, José Lauro. IV. Silva, Leonardo Pinheiro da. V. Silva, Adriano Alves.

CDD 302.230981

CDU 316.77:659.3/.4(8)(0.034)

LCC P94.6.L29

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITOR
Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato

Pró-Reitor de Graduação
Prof. Dr. Eduardo Cezari

VICE-REITOR
Prof. Dr. Marcelo Leinerker
Costa

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Profa. Dra. Karleila de Andrade Klinger

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dra. Erika da Silva Maciel
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Marli Terezinha Vieira
Dra. Eliane Marques dos Santos

SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP),
Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do
Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares
Clío & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História
Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro
Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Como Referenciar

Documento no todo

PÔRTO JR., Gilson; SOARES, SILVA, Sinomar Soares de Carvalho; MARTINS, José Lauro; SILVA, Leonardo Pinheiro da; SILVA, Adriano Alves (Orgs.). COMUNICAÇÃO, DEMOCRACIA E DESINFORMAÇÃO NA AMÉRICA LATINA. Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025. 205 p. ISBN 978-65-988582-9-2.

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. *In*: PÔRTO JR., Gilson; SOARES, SILVA, Sinomar Soares de Carvalho; MARTINS, José Lauro; SILVA, Leonardo Pinheiro da; SILVA, Adriano Alves (Orgs.). COMUNICAÇÃO, DEMOCRACIA E DESINFORMAÇÃO NA AMÉRICA LATINA. Palmas, TO: Observatório Edições; Felafacs, 2025, p. xx-xx.

SUMÁRIO

PREFÁCIO / 9

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E CULTURA DIGITAL NA AMÉRICA LATINA: políticas, práticas e a construção da cidadania digital em tempos de desinformação / 13

Cristiane Menezes Ferreira e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

CAPÍTULO 2 – UNIVERSIDADES FEDERAIS NO COMBATE À DESINFORMAÇÃO: um Mapeamento de Iniciativas Acadêmicas na Amazônia Brasileira / 35

Elaide Martins e Luiz Claudio Fernandes

CAPÍTULO 3 – O CLARO-ESCURO DA DIGITALIZAÇÃO DA TV NO CHILE: o caso das emissoras de TV locais / 69

Fernando Fuente-Alba Cariola

CAPÍTULO 4 – O BOOM MIDIÁTICO DOS ABORTOS FORÇADOS DAS FARC NA COLÔMBIA / 91

Mónica Echeverría Burbano e Alejandra Walzer Moskovic

CAPÍTULO 5 – EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DESINFORMAÇÃO / 107

Aline dos Anjos Guimarães Samim, Danilo de Melo Souza e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

CAPÍTULO 6 – PROJETO FELAFACS SOBRE O ESTUDO DA FORMAÇÃO DE COMUNICADORES SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA / 131

Jorge Salazar e Sindy Chapa

CAPÍTULO 7 – A NOVA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL: reflexões teóricas para um modelo inclusivo na era da desigualdade tecnológica / 143
Alicia María Alvarez

CAPÍTULO 8 – USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS, APRENDIZAGEM COLABORATIVA E O ENSINO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR / 163

Eliane Marques dos Santos e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

CAPÍTULO 9 – FOTOGRAFIA NARRATIVA E MEMÓRIA DO CONFLITO: um recurso comunicativo contra o esquecimento do terrorismo no Peru / 185

Ruben Luis Gómez Díaz

ÍNDICE REMISSIVO / 195

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 199

O livro *Comunicação, Democracia e Desinformação na América Latina* é composto por 9 textos que reúne projetos, resultado de investigações e reflexões que abordam a comunicação, a educação e a cultura midiática no contexto latino-americano, com ênfase nos desafios impostos pela desinformação e pelas transformações tecnológicas contemporâneas.

Os capítulos discutem temas como educação midiática, políticas públicas, práticas educacionais, digitalização da televisão, impactos da inteligência artificial e estratégias para o fortalecimento da cidadania digital. A partir de abordagens teóricas e empíricas, os textos evidenciam a necessidade de integrar perspectivas críticas e metodologias inovadoras, articulando ensino, pesquisa e extensão. Ao problematizar fenômenos como plataformação, infodemia e concentração midiática, a obra propõe caminhos para a construção de ecossistemas comunicacionais democráticos, capazes de promover inclusão, participação social e resiliência informacional. Trata-se, portanto, de uma contribuição relevante para pesquisadores, educadores e profissionais interessados em compreender e enfrentar os desafios da comunicação e da educação em tempos de desinformação.

No primeiro capítulo os autores analisam a trajetória da educação midiática e sua relação com a cultura digital, destacando a importância da alfabetização midiática e informacional (AMI) e da

educomunicação para a cidadania crítica. Discute a complementaridade entre AMI, de caráter normativo global, e a educomunicação, de base latino-americana e pedagógica crítica. Aponta desafios como formação docente, infraestrutura e combate à desinformação, especialmente em contextos de infodemia e polarização política.

O segundo capítulo reporta o estudo que mapeou as ações de combate à desinformação em 14 universidades federais da Amazônia Legal, analisando iniciativas institucionais e pontuais. Utilizando estudo de caso e análise documental, identificou-se que 64% das instituições realizam ações permanentes, como projetos de pesquisa, extensão e adesão a redes como RNCD e programas do STF/TSE. A pesquisa revela que a maioria das ações depende de docentes e discentes, não da gestão institucional, e que os currículos carecem de disciplinas específicas sobre desinformação.

O autor do terceiro capítulo traz os resultados de uma pesquisa sobre a implementação da televisão digital terrestre (TDT) no Chile e seus impactos sobre canais regionais, locais e comunitários. A pesquisa qualitativa, baseada em entrevistas e análise documental, aponta atraso tecnológico, falta de políticas públicas efetivas e ausência de interatividade como fatores que limitam os benefícios da TDT.

No capítulo 4 as autoras trazem o resultado que procurou responder a pergunta: O que fez com que o crime de abortos forçados cometidos pelas FARC se tornasse um tema de relevância midiática em meio ao processo de paz? A pesquisa, baseada em monitoramento da imprensa e análise de conteúdo, revela que 78% das matérias não explicitaram que tais crimes não seriam anistiados, omitindo informações cruciais no contexto das negociações. Observa-se que a narrativa midiática priorizou a espetacularização da violência e o uso de elementos emocionais, em detrimento de análises críticas sobre gênero e direitos humanos.

Os autores do quinto capítulo apresentam a discussão sobre a centralidade da educação midiática e digital na formação docente como estratégia para enfrentar a desinformação em contextos educacionais. Argumenta que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Digital estabelecem diretrizes para integrar competências digitais e midiáticas ao currículo, mas aponta lacunas na implementação, especialmente na formação inicial e continuada de professores. A análise evidencia que práticas pedagógicas ainda são marcadas por abordagens instrumentais, limitando a construção de pensamento crítico e a autonomia discente.

O capítulo 6 apresenta um estudo coordenado pela FELAFACS com o objetivo de analisar as tendências atuais na formação de comunicadores sociais na América Latina, considerando desafios epistemológicos, transformações curriculares, metodologias pedagógicas e demandas sociais e laborais. A pesquisa adotou abordagem quantitativa-descritiva, utilizando questionário online aplicado a instituições afiliadas e organizações parceiras, para mapear planos de estudo, estratégias pedagógicas e processos de acreditação.

No capítulo 7 a autora propõe uma reflexão sobre a alfabetização digital no contexto das desigualdades tecnológicas contemporâneas, destacando que o acesso às tecnologias não garante, por si só, inclusão social ou cidadania plena. Argumenta que a alfabetização digital deve transcender a dimensão instrumental, incorporando competências críticas, éticas e criativas que possibilitem aos sujeitos compreender e intervir nos ecossistemas digitais.

Os autores do oitavo capítulo analisam a integração de tecnologias digitais em práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem colaborativa no ensino superior, destacando sua relevância para o desenvolvimento de competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais. Fundamentado em abordagens

construtivistas, o texto defende que a utilização de recursos digitais deve ir além da dimensão instrumental, promovendo interação, coautoria e resolução de problemas em ambientes virtuais e presenciais.

O capítulo nono encerra essa obra com apresentando os resultados de uma pesquisa que estudou a fotografia narrativa como instrumento de preservação da memória coletiva sobre o terrorismo no Peru, destacando seu papel na construção de sentidos e na resistência ao esquecimento histórico. A pesquisa enfatiza que a fotografia não apenas documenta, mas também interpreta e ressignifica acontecimentos, permitindo que vítimas e comunidades reafirmem identidades e reivindiquem justiça. Conclui que a fotografia narrativa, quando inserida em projetos educativos e museológicos, contribui para a formação crítica e para a consolidação de uma memória democrática, essencial à prevenção da repetição da violência.

Palmas, Tocantins, verão de 2025.

Os organizadores

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E CULTURA DIGITAL NA AMÉRICA LATINA: políticas, práticas e a construção da cidadania digital em tempos de desinformação

Cristiane Menezes Ferreira
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

Introdução

Os ecossistemas de informação vêm sendo reestruturados nos últimos anos, gerando impactos no modo como os indivíduos se comunicam, provocando transformações culturais e alterando práticas educativas. Todavia, ao mesmo tempo em que esse processo contribui para democratizar o acesso à informação, também favorece a propagação de desinformação (Recuero *et al.*, 2020).

No cenário latino-americano, marcado por um sistema sociopolítico complexo, a interface entre comunicação, educação e democracia possui características específicas, gerando um campo profícuo de discussão (Martín-Barbero, 2003). Castells (2013)

também destaca as contradições existentes na região, que conjuga a popularização do acesso às tecnologias e mídias digitais com cenários em que as desigualdades estruturais limitam a adesão a esses recursos.

Considerando esse aspecto, é preciso pensar nas mídias digitais como ferramentas que englobam disputas de poder, produção simbólica e experiências de aprendizagem. Essa perspectiva expõe a vulnerabilidade e o viés contraditório da cultura midiática, ampliando a circulação de conteúdos manipulativos, o que exige respostas educativas estruturadas.

Esse panorama revela a importância de se analisar a interseção entre comunicação e educação, sob a ótica da cultura midiática, identificando o quanto o campo educacional tem o potencial de auxiliar na compreensão das dinâmicas comunicacionais nos dias atuais. Essa área do conhecimento, ao associar análise crítica, produção criativa e participação social, contribui para a consolidação da cidadania digital e para o fortalecimento da democracia (Soares, 2020). Com efeito, sua efetividade no contexto latino-americano depende de uma compreensão mais ampla, que situe a região em diálogo com os debates internacionais, sem desconsiderar suas características históricas, políticas e sociais (Martín-Barbero, 2003).

Dessa forma, este artigo propõe uma análise do percurso conceitual e político da educação midiática, considerando sua associação com o conceito de cultura digital e com as práticas educativas, para discutir seus efeitos sobre a cidadania digital e a democracia.

Reconhece-se que a articulação entre comunicação e educação constitui uma das vias mais importantes para o enfrentamento dos desafios impostos pelas novas ecologias midiáticas, pela desinformação e pelas desigualdades que marcam a região.

Este artigo parte, portanto, das seguintes perguntas de pesquisa:

- RQ1: Como as tradições de educomunicação na América Latina se articulam às políticas globais de AMI entre 2010 e 2025?
- RQ2: Quais desafios para a implementação da educação midiática na região?

Metodologia

O percurso metodológico adotado para essa pesquisa combina revisão bibliográfica sistematizada e análise documental. Foram consultadas as bases Scopus e SciELO, entre os anos de 2010 e 2025, com descritores em português, espanhol e inglês, como "*media literacy*", "*media education*", "*edukommunikation*", "alfabetização midiática" e "educomunicação".

Os critérios de inclusão abrangeram artigos publicados em periódicos revisados por pares, com foco na América Latina ou que estabelecessem comparações envolvendo a região, e que tratassem de educação midiática, cultura digital, educomunicação ou AMI.

A análise documental concentrou-se em marcos normativos nacionais e internacionais, tais como a Declaração de Grünwald (UNESCO, 1982), as diretrizes da UNESCO para Alfabetização Midiática e Informacional (2013; 2021) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). A análise baseou-se na síntese temática, organizada em três etapas: identificação de conceitos, políticas e práticas recorrentes; agrupamento em categorias relacionadas à trajetória histórica, à cultura midiática e aos desafios de implementação; e construção de dimensões interpretativas apoiadas em evidências bibliográficas e documentais.

Educação midiática e Educomunicação na América Latina

A reflexão sobre educação midiática tem um percurso de mais de quatro décadas, atravessando diferentes contextos históricos e políticos. Nos anos 1970 e início dos anos 1980, prevalecia a visão de que a mídia constituía ameaça à integridade cultural e educacional das sociedades. A Declaração de Grünwald (UNESCO, 1982), considerada um documento essencial e pioneiro no quesito educação para as mídias, ainda apresentava o tema como um objeto externo que gerava prejuízos e dos quais a sociedade precisava ser protegida.

Essa abordagem encontrou um importante contraponto no pensamento latino-americano, especialmente com a obra de Jesús Martín-Barbero (2003). O autor sugere uma inversão de raciocínio, convidando-nos a refletir quanto à forma pela qual utilizamos as mídias e não necessariamente acerca das consequências de sua utilização. Assim, na visão do autor, elas seriam um campo de produção, negociação e disputa cotidiana de sentidos.

Dessa maneira, o conceito de educação midiática envolve o desenvolvimento de um conjunto de habilidades para a análise, criação e participação crítica no ambiente midiático e informacional, abrangendo desde o formato impresso até o digital. Assim, essas competências estão diretamente ligadas ao uso responsável e à produção crítica, criativa e consciente das mídias, em sociedades mediadas pela comunicação (Hobbs & Jansen, 2009)

Ampliando esse cenário, emerge o conceito de educomunicação, fundamentado na integração entre os campos da comunicação e da educação. Seu cerne está na utilização das tecnologias e das mídias como recursos destinados à promoção do pensamento crítico, da autonomia e da participação (Soares, 2020). Segundo o autor, o objetivo seria a gestão democrática dos processos e recursos da comunicação e não apenas a formação de sujeitos críticos. Não obstante, sua concepção envolve o incentivo

ao protagonismo e à comunicação enquanto um direito político que contribui para o fortalecimento da cidadania.

Ao mesmo tempo, Soares reconhece que a educomunicação não surge subitamente nos espaços educativos, mas precisa ser cultivada. A esse respeito, ele esclarece que:

A educomunicação – enquanto teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas – não emerge espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente. Existem obstáculos que têm de ser enfrentados e vencidos. O obstáculo maior é, na verdade, a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, reforçada, por outro lado, pelo modelo disponível da comunicação vigente, que prioriza, de igual forma, a mesma perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e receptor (Soares, 2011, p.37).

O desafio de ultrapassar práticas comunicacionais impositivas ecoa em perspectivas mais amplas. Quanto a isso, a visão de Soares está em consonância com as abordagens de importantes teóricos latino-americanos, como Paulo Freire e Mario Kaplún, que já nas décadas de 1970 e 1980 reconheciam a estreita relação entre comunicação e educação. Esses e outros autores defendem uma pedagogia dialógica, crítica e participativa, capaz de valorizar a experiência individual na construção coletiva dos saberes.

No cenário global, a partir dos anos 2000, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vem

promovendo o conceito de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), como resposta internacional na capacitação de cidadãos para lidar com os complexos ecossistemas midiáticos e informacionais do mundo contemporâneo (UNESCO, 2013; 2021).

Ao promover a AMI como eixo estratégico de políticas educacionais globais, a organização enfatiza que essa competência é essencial para o empoderamento das pessoas, favorecendo a compreensão acerca dos papéis da mídia e da informação na sociedade e o desenvolvimento de habilidades essenciais de avaliação crítica (UNESCO, 2021).

Contudo, ainda que tenham em comum o propósito de contribuir para a formação de indivíduos participativos e críticos, a educomunicação e a AMI apresentam direcionamentos conceituais distintos. Assim, a primeira nasce em território latino-americano, sendo expressivamente influenciada pela pedagogia crítica e concentrada no incentivo ao protagonismo político e cultural dos sujeitos e na gestão democrática do conhecimento.

Em contrapartida, a AMI, ao partir de uma iniciativa da UNESCO, assume um caráter mais normativo e voltado às políticas educacionais internacionais, concentrando-se no incentivo ao desenvolvimento de competências analíticas e cognitivas como pressupostos para lidar com os ecossistemas informacionais e midiáticos contemporâneos (Buckingham, 2003).

Desse modo, essas perspectivas se complementam, na medida em que oferecem resposta a dois significativos desafios do mundo atual: a necessidade de formar cidadãos aptos a manter um posicionamento crítico ao navegar em ambientes midiáticos cada vez mais imbricados e, além disso, assegurar que a comunicação seja um direito político garantido e direcionado para o fortalecimento da cidadania e para a ampliação da democracia na América Latina. Ao ganhar impulso de um organismo internacional como a UNESCO, a AMI oferece suporte para a consolidação das bases latino-

americanas da educomunicação, acrescentando uma dimensão cultural e política que confere robustez ao conceito.

O Quadro 1 traz uma comparação entre as bases conceituais de Educomunicação e AMI.

Quadro 1. Comparação entre Educomunicação e AMI

Aspecto	Educomunicação	AMI (UNESCO)
Origem	América Latina (anos 1970–1990)	UNESCO, diretrizes globais (anos 2000)
Enfoque	Gestão democrática da comunicação; protagonismo cultural	Competências analíticas e cognitivas
Base teórica	Pedagogia crítica (Freire, Kaplún, Martín-Barbero)	Normatividade educacional internacional
Objetivo	Participação cidadã e emancipação política	Navegação crítica e responsável em ecossistemas informacionais
Práticas	Rádios escolares, coletivos audiovisuais, extensão universitária	Currículos escolares, formação docente
Avaliação	Processos participativos, mediação cultural	Indicadores de competências e habilidades

Fonte: elaboração a partir de Freire, Kaplún, Martín-Barbero, Soares; UNESCO (2013; 2021).

Comunicação, cultura midiática e cidadania crítica

A interface entre os conceitos de cultura midiática, comunicação e educação produz um campo que influencia a vida cotidiana, impactando na formação dos indivíduos e, conseqüentemente, no exercício da cidadania. Dessa maneira, relações de poder são reforçadas pela cultura da mídia, revelando formas de dominação ideológica. Ao mesmo tempo e, em contrapartida, identidades são fortalecidas, comportamentos são moldados e mecanismos de resistência são criados (Kellner, 2001).

Esse panorama pressupõe a compreensão dos ecossistemas midiáticos não apenas enquanto ferramentas técnicas, mas também como espaços pedagógicos, na medida em que influenciam na formação de valores e no exercício de práticas na sociedade.

Assim, a comunicação se constitui como uma prática social, visão que dialoga com a pedagogia freireana, compreendendo o campo da educação como espaço de práticas libertárias, orientadas à conscientização e ao protagonismo dos sujeitos (Freire, 2005). Essa perspectiva corrobora o que Nagumo, Teles e Silva (2022) ressaltam em seu trabalho. Os autores defendem o letramento midiático, a confiança na ciência e a promoção do diálogo como recursos fundamentais para o enfrentamento da desinformação.

Nagumo e colaboradores (2022) também indicam o quanto a crise da informação compromete a confiança pública no mundo contemporâneo, potencializando a visão negacionista dentro da ciência e aprofundando a polarização política. Nesse cenário, estratégias educacionais que combinem crítica midiática, ensino de ciências e práticas dialógicas como forma de enfrentamento, podem ser utilizadas para mitigar esses efeitos.

No contexto latino-americano, de modo específico, essa visão ganha contornos de urgência, já que a região é marcada pela fragilidade dos mecanismos de regulação e pelo uso estratégico da desinformação. Assim, o eixo comunicação-educação deve ser compreendido como um projeto político-pedagógico, voltado para

o fortalecimento da democracia e para a consolidação da cidadania crítica, especialmente em cenários como esse (Soares, 2011; Martín-Barbero, 2003).

Cultura midiática e processos educativos

É sabido que a escola tem um papel essencial na constituição do pensamento crítico dos sujeitos. No entanto, a instituição precisa lidar com desafios e buscar a superação de diversos problemas pedagógicos e estruturais para acompanhar o avanço da cultura midiática e inseri-la de modo efetivo em seu cotidiano.

Kaplún (1997) discute a apropriação dos meios de comunicação como forma de promoção da participação e do diálogo, de modo a estimular a inovação pedagógica. Para o autor, essa prática exige a superação da instrumentalização do uso dessas ferramentas, com vistas a reconhecer seu potencial emancipador. Ao mesmo tempo, é preciso empregá-las de maneira dialógica para que contribuam efetivamente na resignificação de metodologias e no enriquecimento do trabalho nos espaços educativos.

Por conseguinte, Kaplún destaca que a relação entre os processos de comunicação e educação visa, necessariamente, a um resultado formativo. A esse respeito, ele tece as seguintes considerações:

Em primeiro lugar, quando fazemos comunicação educativa, estamos sempre buscando, de uma forma ou de outra, um resultado formativo. Dizemos que produzimos nossas mensagens “para que os destinatários tomem consciência de sua realidade”, ou “para suscitar uma reflexão”, ou “para gerar uma discussão”. Concebemos, portanto, os meios de comunicação que realizamos como instrumentos para uma

educação popular, como alimentadores de um processo educativo transformador (Kaplún, 1997, p.11).

Lima *et al.* (2025) corroboram essa concepção ao afirmarem que a comunidade escolar percebe a importância da mídia como estímulo à criticidade nos estudantes. Paralelamente, avaliam o quanto questões de ordem prática, como a falta de políticas públicas adequadas, lacunas na formação docente e infraestrutura inadequada, influenciam de modo negativo.

Mesmo considerando todos esses entraves, os autores registram relatos bem-sucedidos de participação em projetos de leitura multimodal, produção de podcasts e atividades interdisciplinares, demonstrando que, quando adequadamente articuladas, essas tecnologias digitais favorecem o engajamento e estimulam a formação cidadã digital.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) classifica a cultura digital como competência geral, enfatizando o quanto necessário é preparar estudantes para usos éticos, críticos e responsáveis das mídias (Brasil, 2017). Essa normativa converge com a visão de Buckingham (2003), para quem a educação midiática deve contribuir para a capacitação dos sujeitos para a análise, produção e avaliação de informações em diversas linguagens.

Ao mesmo tempo, corrobora a perspectiva de Soares (2011), que compreende a educomunicação como processo formativo orientado ao protagonismo e à cidadania, conforme discutido anteriormente. Nesse aspecto, Grossi (2021) destaca o papel estratégico da escola no enfrentamento da infodemia, designada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para descrever o excesso de informações, corretas ou falsas, que se propagam em momentos de crise.

Assim, propõem-se práticas didáticas de verificação: leitura lateral, rastreio ao documento original, comparação de coberturas e

registro de evidências em rubricas simples. Tais rotinas desenvolvem ceticismo informado sem resultar em cinismo e articulam análise de linguagem, autoria e circulação. Na mesma linha, Nagumo, Teles e Silva (2022) enfatizam que a combinação entre letramento midiático, fortalecimento da confiança na ciência e promoção do diálogo é essencial para lidar com a polarização e com a propagação de notícias falsas.

Educação não formal na produção de sentidos e na emancipação cidadã

Na perspectiva de Martín-Barbero (2003), os espaços de educação não formal constituem locais propícios para a vivência de experiências transformadoras. Dessa maneira, manifestações da cultura popular e ambientes de comunicação inseridos nas comunidades, como rádios e coletivos audiovisuais que estimulam produções locais, promovem o direito à comunicação e o protagonismo de grupos historicamente silenciados, ao transformarem a comunicação em mediação cultural. Nesse contexto, o autor destaca que os indivíduos produzem sentidos e identidades coletivas nesses espaços, não atuando apenas como receptores de conteúdos (Martín-Barbero, 2003).

Essa concepção está em consonância com o entendimento de Kaplún (1997) a respeito do adensamento de sentido que a comunicação educativa ganha, na medida em que rompe com a passividade dos receptores:

“Em todo processo de comunicação educativa, adquire importância decisiva o momento em que os participantes rompem com sua prolongada ‘cultura do silêncio’ e começam a recuperar a palavra. Sem essa instância, na qual deixam de ser meros receptores passivos e silenciosos para se converterem também em emissores, em *emirecs*, não haverá neles um processo real.” (Kaplún, 1998, p. 64).

O autor ainda ressalta que esses ambientes permitem que conteúdos midiáticos sejam repensados, com o intuito de que se tornem ferramentas de formação e de expressão de identidade (Martín-Barbero, 2003). Nessa mesma direção, Nagumo e colaboradores (2022) destacam que iniciativas de divulgação científica situadas culturalmente aumentam a ressonância e a credibilidade junto a comunidades diversas, configurando essas experiências como laboratórios de cidadania, onde sujeitos disputam sentidos no espaço público.

Por conseguinte, ao conceber comunicação e educação como processos dialógicos, Kaplún e Martín-Barbero estabelecem uma aproximação da pedagogia crítica de Paulo Freire (2005), que define a palavra enquanto prática de liberdade e instrumento de conscientização.

Alfabetização Midiática e Informacional enquanto política pública

No Brasil, a BNCC incorporou a cultura digital como uma de suas competências gerais, reforçando a necessidade de preparar estudantes para o uso ético, crítico e responsável das tecnologias de comunicação e informação. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2022, e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (2023) ampliaram esse

marco, propondo linhas de ação voltadas à integração da AMI aos currículos, à formação docente e à promoção da cidadania digital. No entanto, apesar dos avanços normativos, as pesquisas indicam desafios para a efetiva implementação, especialmente no que diz respeito à formação continuada de professores, à produção de materiais didáticos e à superação das desigualdades de infraestrutura tecnológica (Lima *et al.*, 2025).

A pandemia de Covid-19 evidenciou de forma dramática a urgência dessa discussão. Grossi (2021) analisa o fenômeno da infodemia a partir das orientações da UNESCO, da BNCC e da OPAS, mostrando como a ausência de estratégias estruturadas de educação midiática contribuiu para a propagação de *fake news*, para a hesitação vacinal e para o declínio da confiança pública em instituições científicas e jornalísticas. A autora defende que ações de AMI, como práticas de checagem de fatos, debates escolares e exercícios de análise crítica de mensagens, são capazes de fomentar um ceticismo saudável, equilibrando confiança e desconfiança ponderada diante de fontes de informação.

Essa compreensão é reforçada por Mendonça e Sousa (2025), que analisam os desafios da saúde digital e destacam que apenas políticas multissetoriais de capacitação em letramento midiático podem criar ambientes informacionais mais seguros. As autoras sugerem diretrizes operacionais que incluem formação contínua de agentes comunitários, campanhas de conscientização e protocolos de comunicação, sempre articulados a políticas de inclusão digital e ao uso de tecnologias de monitoramento. Essa abordagem mostra que a AMI não pode ser vista apenas como competência individual, mas como estratégia coletiva de fortalecimento da resiliência democrática e sanitária.

Além disso, Nagumo, Teles e Silva (2022) argumentam que o enfrentamento da desinformação exige não só letramento midiático, mas também confiança na ciência e promoção do diálogo em sociedades polarizadas. Para os autores, escolas, universidades e

coletivos comunitários precisam ser compreendidos como laboratórios de cidadania, capazes de formar sujeitos que disputem sentidos no espaço público e resistam à manipulação informacional.

Portanto, ao ser concebida como política pública, a AMI deve ser entendida não apenas como um conjunto de competências cognitivas e técnicas, mas como um instrumento cultural e político. Sua efetividade depende da integração entre iniciativas globais (UNESCO), diretrizes nacionais (BNCC, PNED, Estratégia de Educação Midiática) e práticas locais de educação formal e não formal. Mais do que isso, requer articulação para o reconhecimento de que a desinformação e os discursos de ódio não constituem apenas problemas comunicacionais, mas ameaças estruturais ao funcionamento da esfera pública e da vida democrática.

Desinformação, cultura de massas e educação crítica

Em meio às tensões democráticas contemporâneas relacionadas à intensa circulação de *fake news*, teorias conspiratórias e discursos de ódio, não há apenas o comprometimento da qualidade da informação, mas também a fragilização dos processos democráticos. No Brasil e em outros países latino-americanos, tais fenômenos foram utilizados em disputas políticas recentes, com efeitos diretos sobre eleições, políticas de saúde e percepção dos direitos humanos (Recuero *et al.*, 2020).

Do ponto de vista estrutural, Castells (2013) lembra que as redes digitais não são espaços neutros, mas arenas de poder em que fluxos legítimos e ilegítimos de informação se cruzam. Van Dijck, Poell e De Waal (2018) descrevem esse fenômeno como plataformização da vida social, em que diferentes esferas, desde o trabalho até a educação, passam a depender de infraestruturas controladas por *big techs*. Srnicek (2017) denomina esse processo de capitalismo de plataforma, em que algoritmos opacos determinam visibilidade, extraem dados e ampliam desigualdades informacionais.

Esse cenário mostra que a educação crítica não pode se restringir à análise de conteúdos, mas deve incorporar a compreensão das arquiteturas digitais, da economia de dados e das lógicas algorítmicas que organizam a vida social. Trata-se de preparar cidadãos para identificar manipulações, compreender os interesses políticos e econômicos que orientam a produção informacional e resistir a práticas que degradam a esfera pública.

Propostas e estratégias para a América Latina

A consolidação da educação midiática depende, em grande medida, da formação docente. Professores são mediadores de narrativas e precisam ser capazes de estimular a leitura crítica do mundo e a participação cidadã. Freire (2005) lembra que educar é sempre um ato político, o que implica conscientizar os educadores sobre sua responsabilidade na construção de sujeitos críticos e emancipados.

No entanto, como ressaltam Lima *et al.* (2025), a ausência de preparo inicial em competências digitais e midiáticas compromete o uso pedagógico da mídia, tornando indispensável a formação continuada e interdisciplinar. Nesse horizonte, Buckingham (2003) defende que a educação midiática precisa ser incorporada de modo transversal ao currículo, desenvolvendo não apenas habilidades técnicas, mas a capacidade de questionar, interpretar e produzir sentidos em ambientes comunicacionais.

A inclusão da AMI nos currículos, conforme as recomendações da UNESCO (2013; 2021), precisa ser acompanhada de investimentos estruturais, políticas de formação docente e produção de materiais contextualizados. Grossi (2021) argumenta que apenas políticas robustas podem permitir que a escola assuma papel estratégico no enfrentamento da infodemia, especialmente em contextos de crise como a pandemia de Covid-19. Mendonça e Sousa (2025) reforçam essa perspectiva ao indicar a necessidade do uso de tecnologias de monitoramento e inteligência artificial para

identificar padrões de desinformação, articulando essa dimensão tecnológica à promoção de inclusão digital.

As universidades latino-americanas também desempenham papel estratégico na consolidação da cultura midiática crítica. Elas devem articular produção acadêmica, formação docente e projetos de extensão, aproximando escolas e comunidades em práticas educacionais.

Mendonça e Sousa (2025) mostram que, no campo da saúde digital, a colaboração entre pesquisadores, educadores e profissionais da saúde tem sido decisiva para enfrentar a desinformação, unindo rigor científico e metodologias pedagógicas eficazes. Essa experiência pode ser expandida a outros setores, como a política, a educação ambiental e os direitos humanos. Soares (2011) reforça que a universidade deve ser espaço privilegiado de construção da educação, entendida como ecossistema democrático de relações que articulam análise crítica, produção criativa e participação cidadã.

A América Latina compartilha problemas estruturais, como desigualdades sociais, concentração midiática e fragilidade democrática, que demandam estratégias regionais de cooperação. Mendonça e Sousa (2025) defendem arranjos multissetoriais que combinem inclusão digital, capacitação crítica e soberania informacional como formas de construir resiliência digital. Nesse sentido, Van Dijck, Poell e De Waal (2018) alertam para os riscos da plataformação global, reforçando a necessidade de políticas públicas regionais que reduzam a dependência tecnológica em relação às big techs. A integração latino-americana em redes de pesquisa, observatórios de mídia e programas intergovernamentais de alfabetização midiática é, portanto, um passo estratégico para enfrentar a desinformação e fortalecer a democracia na região.

Resultados e discussão

A análise permitiu identificar três dimensões centrais. A primeira refere-se à evolução histórica da relação entre comunicação e educação. Desde a Declaração de Grünwald (UNESCO, 1982), marcada por um viés defensivo em relação às mídias, até a perspectiva crítica de Martín-Barbero (2003) e Kaplún (1997), observamos uma mudança de foco: das mídias como ameaça externa para seu reconhecimento como campo de produção simbólica, disputa cultural e possibilidade pedagógica. Nesse sentido, a educomunicação emerge como proposta latino-americana fundamentada na pedagogia crítica, enquanto a AMI (UNESCO, 2013; 2021) consolida-se como diretriz normativa internacional voltada à formação de competências analíticas. Ambas se apresentam como matrizes complementares, embora com origens e objetivos distintos.

A segunda dimensão refere-se à cultura midiática como arena pedagógica e política. De acordo com Kellner (2001), a cultura da mídia opera como um currículo paralelo, influenciando identidades, valores e comportamentos. No entanto, esse espaço também revela disputas de poder que se intensificam com a plataformização da vida social (Van Dijck, Poell & De Waal, 2018) e com o capitalismo de plataforma (Srnicsek, 2017). Tais processos ampliam desigualdades informacionais, tornam algoritmos opacos mediadores das interações sociais e impõem novos desafios à educação crítica, que não pode restringir-se à análise de conteúdos, mas deve abarcar arquiteturas digitais e economia de dados.

Por fim, a terceira dimensão refere-se aos desafios estruturais de implementação da educação midiática. Pesquisas recentes (Lima *et al.*, 2025) apontam lacunas na formação docente inicial e continuada, insuficiência de infraestrutura tecnológica e ausência de métricas consistentes para avaliar programas. Esse quadro se agravou durante a pandemia de Covid-19, quando a ausência de

estratégias estruturadas de AMI favoreceu a propagação de fake news e hesitação vacinal (Grossi *et al.*, 2021).

Para sintetizar essas dimensões, apresenta-se a seguir um quadro comparativo:

Quadro 2. Síntese das dimensões identificadas e exemplos de evidências do corpus.

Dimensão	Síntese	Exemplos de evidências
Histórico-conceitual	Da abordagem defensiva (Grünwald) à perspectiva crítica da educomunicação; AMI como política global.	Grünwald (1982); Martín-Barbero (2003); UNESCO (2013, 2021).
Cultura midiática	Currículo paralelo que forma identidades, mas também arena de disputa sob plataforma e capitalismo de plataforma.	Kellner (2001); Van Dijck et al. (2018); Srnicek (2017).
Desafios estruturais	Lacunas na formação docente, infraestrutura desigual e carência de métricas de avaliação.	Lima <i>et al.</i> (2025); Grossi <i>et al.</i> (2021).

Essa síntese evidencia que o fortalecimento da cidadania digital na América Latina requer uma integração entre as tradições locais de educomunicação e as diretrizes globais de AMI, sem perder de vista as desigualdades estruturais que atravessam a região.

Considerações finais

O capítulo demonstrou que a relação entre comunicação, educação e cultura midiática, no contexto latino-americano, é simultaneamente pedagógica e política. A cultura da mídia opera como um currículo paralelo (Kellner, 2001), orientando valores, afetos e identidades; por isso, pensar educação midiática apenas como habilidade técnica subestima o caráter estrutural dos ecossistemas comunicacionais contemporâneos.

No plano conceitual, duas tradições se mostram complementares: a AMI, impulsionada pela UNESCO (2013, 2021), que organiza competências analíticas e de avaliação crítica; e a educomunicação, calcada na pedagogia crítica latino-americana (Freire, 2005; Soares, 2011) e na mediação cultural (Martín-Barbero, 2003/2024), que desloca a comunicação do uso instrumental para a gestão democrática dos processos comunicacionais. A síntese dessas matrizes permite compreender que “letramento” sem participação tende a perder potência formativa e política.

Empiricamente, a pandemia de Covid-19 expôs a infodemia como risco social e sanitário (Grossi, 2021), evidenciando que estratégias continuadas de AMI (checagem, análise de enquadramentos, reconhecimento de gêneros e circuitos de circulação) podem sustentar ceticismo saudável sem resvalar em cinismo.

Do ponto de vista de políticas públicas, os marcos brasileiros (BNCC, PNED, Estratégia de Educação Midiática) são avanços, mas sua efetividade depende de: formação docente inicial e continuada, transversal ao currículo (Buckingham, 2003; Lima *et al.*, 2025); financiamento e infraestrutura para conexão, equipamentos e produção autoral; métricas de implementação e avaliação; e ações multissetoriais que unam educação, saúde, comunicação e sociedade civil (Mendonça & Sousa, 2025). Em paralelo, experiências não formais (rádios comunitárias, coletivos audiovisuais) e a extensão universitária configuram laboratórios de cidadania, onde

sujeitos se reapropriam de conteúdos e disputam sentidos no espaço público (Kaplún, 1997; Martín-Barbero, 2003/2024; Lima *et al.*, 2025).

Como agenda futura, indicamos: (1) pesquisas de implementação que acompanhem escolas e redes na integração curricular da AMI/educomunicação; (2) avaliação de programas intersetoriais (educação-saúde-comunicação) com indicadores de confiança pública e resiliência informacional; (3) estudos sobre governança algorítmica e transparência aplicadas à educação; e (4) cooperação regional latino-americana para reduzir dependências tecnológicas, ampliar soberania informacional e compartilhar metodologias de formação cidadã.

Em síntese, compreender a educação midiática como política cultural — e não apenas como “conteúdo” — é decisivo para robustecer a democracia. Formar sujeitos críticos implica capacitá-los a ler, produzir e disputar narrativas com responsabilidade pública, articulando escolas, universidades e comunidades em um projeto democrático de longo prazo.

Referências

- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2010). The future of media literacy in the digital age: Some challenges for policy and practice. *Medienimpulse*, 48(2), 1–12.
- Castells, M. (2013). *Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet*. Zahar.
- de Oliveira Lima, L. A., Indiani, L., Oliveira, P. M. S., Dresch, F., Favetti, I., Wink, J. O., ... & Soehn, L. (2025). Educação midiática: desafios e oportunidades no uso de tecnologias digitais. *Caderno Pedagógico*, 22(9), e18273-e18273.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (50ª ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1968).

- Grossi, A. M., Leal, A., & Silva, R. (2021). Educação midiática, cultura digital e as fake news em tempos de pandemia. *Comunicação & Educação, 26*(2), 45–62.
- Hobbs, R., Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education, 1*(1), 1–11. <https://doi.org/10.23860/JMLE-1-1-1>.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. Aleph.
- Kaplún, M. (1997). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kellner, D. (2001). *A cultura da mídia: Estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. EDUSC.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3–23). Peter Lang.
- Livingstone, S. (2011). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review, 14*(3), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10714421.2011.597412>
- Martín-Barbero, J. (2003). *Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia*. Editora UFRJ.
- Martín-Barbero, J. (2024). América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. *Novos Olhares, 13*(2), 7-22.
- Mendonça, A. V. M., & de Sousa, M. F. (2025). Desafios contemporâneos para a Saúde Digital: letramento, educação midiática e prevenção à desinformação. *Revista Panamericana de Salud Pública, 49*, e14.
- Nagumo, E., Teles, L. F., & Silva, L. D. A. (2022). Educação e desinformação: letramento midiático, ciência e diálogo. *ETD Educação Temática Digital, 24*(1), 220-237.
- Recuero, R., Soares, F. B., & Gruzd, A. (2020). Hyperpartisanship, disinformation and political conversations on Twitter: The Brazilian presidential election of 2018. *Journal of Computer-Mediated Communication, 25*(1), 52–70. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz014>

- Soares, I. O. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação*. Paulinas.
- Soares, I. O. (2020). Educomunicação e cidadania: Desafios contemporâneos. *Comunicação & Educação*, 25(2), 15–28.
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Polity Press.
- UNESCO. (1982). *Grünwald declaration on media education*. UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Media and Information Literacy curriculum for educators and learners* (2nd ed.). UNESCO.
- Van Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.

UNIVERSIDADES FEDERAIS NO COMBATE À DESINFORMAÇÃO: um Mapeamento de Iniciativas Acadêmicas na Amazônia Brasileira

Elaide Martins
Luiz Claudio Fernandes

A desinformação que circula sobre as universidades públicas no Brasil, inflamada pela extrema-direita, é repleta de discursos de ódio estrategicamente orquestrados, cujo enunciado apela para a construção de uma imagem pejorativa dessas instituições de ensino: a de que seriam lugares perigosos, antros de drogados, de orgias e de vândalos, fábricas de comunistas e de alienados, representando um desperdício de dinheiro público - logo, deveriam ser combatidos, controlados ou eliminados para o bem da sociedade (Ares, Villen, Gitahy e Tassler, 2022).

Diante de ataques extremistas como esses, algumas universidades lançaram ações de combate à desinformação no Brasil, como o Centro de Referência para o Ensino do Combate à

Desinformação, da Universidade Federal Fluminense (UFF inaugura..., 2024), e a aliança firmada por instituições científicas para combater a desinformação e promover integridade informacional (Instituições..., 2024), ambas no primeiro semestre de 2024. Entretanto, as pesquisas, projetos, programas e outras ações, de uma forma geral, começaram antes, sobretudo, durante o mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), quando as incursões contra as universidades públicas se intensificaram. Nesse período, houve redução orçamentária, desaparecimento e estagnação salarial enquanto estratégias privatistas (Ribeiro, 2019; APUB, 2021; Cool, 2023; Jorge, 2024).

Dentre as ações combativas, uma tem sido comum a essas universidades: adesão ao Programa de Combate à Desinformação (PCD), instituído pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em agosto de 2021¹. Coordenado por um Comitê Gestor, o PCD mantém duas frentes principais: atuação organizacional e ações de comunicação, com foco em três eixos: compreender a desinformação; reduzir o impacto das narrativas desinformativas; recuperar a confiança das pessoas. Até setembro de 2025, o PCD congregava 116 parcerias, sendo 40 vinculadas a universidades (35 federais e estaduais, 02 centros universitários, 01 fundação, 01 faculdade e 01 laboratório universitário) e 76 a outras instituições públicas e privadas, agência e projetos de checagem, além de plataformas digitais (Youtube, TikTok, Meta e Google). Entretanto, além de aderir a este programa, que outras iniciativas as universidades públicas têm realizado para combater a desinformação? De que forma são desenvolvidas? São ações recorrentes ou pontuais? E são coordenadas por pessoa física (servidores) ou jurídica (institucional)?

Nesta pesquisa, buscamos analisar como as universidades públicas vêm combatendo a desinformação, uma estratégia amplamente usada para desqualificá-las. Nosso recorte são as 14

¹ <https://portal.stf.jus.br/desinformacao/#eixosPCD>.

universidades federais da Amazônia Legal²: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal de Rondonópolis (UFR); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal de Rondônia (Unir); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Para tanto, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando o método de Estudo de Caso (Yin, 2001), cujos caminhos serão explicados adiante. Ademais, nos amparamos na discussão teórica sobre desinformação e seus vínculos com a extrema-direita, a fim de compreender melhor o contexto de ataques às universidades públicas no país.

Desinformação e seu uso estratégico pela extrema-direita

Ao longo do tempo, tem sido cada vez mais nítido e comum o uso da desinformação enquanto estratégia política, sobretudo de governos e grupos de extrema-direita (Bucci, 2019; Pini, 2021; Dias, 2023; Gherman, 2023; Martins e Peniche, 2024). No século XX, as frases atribuídas a Joseph Goebbels, ministro da propaganda na Alemanha nazista entre 1933 e 1945, tornaram-se famosas pelo aspecto negativo dado à propaganda, como a clássica “uma mentira repetida mil vezes, torna-se verdade”. Este pensamento tem sido reproduzido pela extrema-direita até hoje, a exemplo do ex-secretário especial de Cultura do então governo Bolsonaro, Roberto Alvim, que em janeiro de 2020 usou frases nazistas em uma cerimônia de premiação.

² A Amazônia Legal é composta por nove estados: Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins.

Esses cenários nos levam a refletir acerca dos impactos da desinformação na sociedade, sobretudo em momentos de acirramentos e crises, como em guerras, eleições e na pandemia de covid-19. A desinformação é um instrumento importante no projeto de poder que passa pela “construção intencional da ignorância” (Rêgo; Barbosa, 2020), sustentado a partir do negacionismo científico, ambiental, climático etc., da difusão de conteúdos manipulados e/ou distorcidos e de ataques ao jornalismo e às instituições voltadas à produção de conhecimentos, como as universidades e outros órgãos de pesquisa.

Segundo Brisola (2021), desinformação vai além da informação falsa, comportando a informação descontextualizada, apagada, fragmentada, manipulada, tendenciosa, distorcida, que rotula, subtrai ou confunde. Ela considera que a grande mídia tem responsabilidade no que concerne ao atual cenário de desinformação. Para ela, assim como para Volkoff (1999), Serrano (2010), Brisola e Bezerra (2018), a desinformação envolve várias ações que constroem um cenário intencionalmente determinado - e inegavelmente, com forte potencial de manipulação.

Apesar de ter sido amplificado com o processo de digitalização da sociedade, o fenômeno da desinformação não é novo. Como bem ressalta o historiador Robert Darnton (2017), a existência de informações falsas se fez presente em quase todos os períodos da História, inclusive na Antiguidade, e ganhou destaque em Londres, quando os jornais tiveram aumento na circulação no século XVIII. Hoje, impulsionadas pela estrutura multiplataforma dos processos de convergência, a produção e circulação de conteúdo tornaram-se ainda mais potentes, seguindo um complexo e sofisticado sistema de fluxos não-linear.

Nesse cenário, o fenômeno da desinformação, hoje, é associado à desordem, constituído por diferentes gêneros, setores, atores e interesses. Portanto, concerne ao que Wardle e Derakhshan (2017, 2019) chamam de Desordem Informacional, “um amplo

sistema de informações falsas, distorcidas e/ou descontextualizadas, compreendido como ecossistema desinformativo”. Trata-se, portanto, de uma franca ameaça à democracia, saúde pública, meio ambiente e à vida da população, sobretudo das minorias (Martins; Peniche, 2024). Devido aos seus rápidos e amplos efeitos, a desinformação tem sido usada como importante estratégia de governos de extrema-direita (Bucci, 2019; Dias, 2023), trazendo diferentes tipos de prejuízo à sociedade, seja na dimensão política, econômica, social e/ou ambiental, dentre outras.

Durante seu mandato, Bolsonaro adotou uma intensa política de desvalorização e descaso da educação pública. Um exemplo foram as repetidas trocas de ministro da educação (quatro nos quatro anos), cargo assumido por pessoas que não eram qualificadas tecnicamente - Ricardo Vélez, teólogo ligado às forças armadas; Abraham Weintraub, economista; Milton Ribeiro, teólogo, pastor e advogado; Victor Godoy Veiga, engenheiro. O discurso do então governo era de condenação das universidades públicas, dizendo que elas não produziam pesquisa. “Isso é uma grande mentira, pois 94% da pesquisa científica é feita nas universidades públicas. Portanto, existe uma desinformação que a meu ver é proposital e tem a intenção de fazer com que a população fique do lado do discurso privatista” (Ribeiro, 2019, p. 4)

O cenário de desinformação imposto pela extrema-direita se contrapõe ao princípio da exigência social pela verdade, de Foucault (1979). Com base neste autor, percebemos que a disseminação da desinformação pode levar à relativização da verdade na sociedade, gerando uma crise da própria verdade. Para ele, a verdade pode ser concebida como um conjunto de procedimentos regulamentados e justificados, podendo ser compreendida como factual, uma vez que se origina da ação do sujeito no contexto dinâmico das realidades sociais. Ou seja, cabe às sociedades o papel de julgar o que é verdadeiro e falso, moral e imoral, ético e antiético.

Foucault (1996) argumenta que a verdade se forma a partir de um ponto de vista da realidade e, portanto, o uso de premissas reflete uma "vontade de verdade". Para ele, não se pode falar em verdade universal, ao contrário, destaca-se a existência de verdades sociais construídas não a partir de relações de sentido (racionalidade), mas por meio de processos vinculados à normatização (modelo legal de poder) e às relações sociais. Pode-se acrescentar que, na sociedade midiaticizada, sobretudo no âmbito das redes sociais digitais, essas 'verdades' são fabricadas na esteira da pós-verdade, ou seja, da verdade amparada em crenças, valores e opiniões - e não em fatos e/ou conhecimento científico. Isso nos ajuda a compreender a natureza dos ataques da extrema-direita às instituições de pesquisa, particularmente às universidades.

Por serem foco de produção do conhecimento, da ciência, do pensamento crítico e da liberdade de expressão, as universidades públicas se tornaram um dos alvos preferenciais daqueles grupos. Por isso, tanto as instituições como suas comunidades passaram a sofrer uma permanente campanha de difamação baseada na distorção da realidade. Essas mentiras não são nada ingênuas, mas sim meios de destruir a liberdade, a autonomia e a reputação de nossas instituições e de seus profissionais (APUB, 2021, n.p., online)

Além dos ataques sistemáticos contra as universidades brasileiras e difusão, o mandato de Bolsonaro foi fortemente marcado pela difusão da desinformação, com cerca de cinco mentiras por dia³. Em síntese, a desinformação é uma ameaça tanto às classes subalternizadas quanto às democracias, já que "podem ser convertidas facilmente em uma estratégia para políticos populistas, ditaduras, ou ainda por corporações desonestas – envolvidas direta

³ Segundo levantamento da agência de checagem Aos Fatos, de 2019 a 2022, Bolsonaro proferiu "6.676 declarações falsas ou distorcidas, uma média de 4,58 por dia" (Ribeiro, 2022).

ou indiretamente no jogo político das nações” (Guená et al, 2022, p. 309).

A desinformação difundida por Bolsonaro e pela extrema-direita, em geral, é uma narrativa que constrói uma representação da realidade e que retrata uma agenda de retrocessos almejada por seu governo a partir de 2019 e que “precisava de argumentos fortes e que mobilizassem os medos e angústias socialmente arraigados no imaginário coletivo ao ponto de instalarem a polarização e a discórdia” (Ares et. al., 2022). Entendida por Pini (2021) como uma estratégia, essa narrativa busca, ainda hoje, modificar, enquadrar e apagar a memória recente dos brasileiros que foram beneficiados, de forma direta ou indireta, pelas políticas de expansão e diversificação do acesso ao ensino superior, nas décadas anteriores.

O objetivo dessa narrativa é construir um sentimento de perigo em que é necessário e urgente salvar os valores e a «identidade brasileira» das orgias, profanação e balbúrdia que acontecia inclusive nos campi das universidades públicas às custas dos impostos pagos pelos trabalhadores. Assim, os brasileiros precisavam ser (re)lembrados de que as universidades são lugares maus, de gente mal-intencionada e vagabunda desde os tempos da Ditadura (Ares et.al. 2022, p. 60)

Neste contexto, o primeiro dos ministros da Educação de Bolsonaro, Ricardo Vélez, assumiu o cargo afirmando que as universidades não deveriam ser para todos, mas ‘reservadas para uma elite intelectual’ (Passarelli, 2019) e que uma pessoa não precisaria ‘perder seis anos estudando legislação’ para se tornar um motorista de Uber, plataforma digital de transporte.

A fala do ministro, contrária ao modelo de universidade pública, gratuita e universal, e o seu desinteresse pela precarização do trabalho no Brasil, principalmente após as mudanças na legislação trabalhista instituídas pelo ex-presidente Michel Temer (2016-2018), mostravam a meta do novo governo. Só era possível seguir “com uma agenda conservadora e de dismantelamento de

direitos se a memória coletiva sobre os anos que precederam o "bolsonarismo" fosse apagada (Ares et al., 2022, p. 61). Sendo assim, passou-se a intensificar o uso da desinformação em relação ao contexto das universidades públicas como uma estratégia política em prol da privatização - ofensiva que precisa, urgentemente, de ações eficazes e articuladas para ser inibida. Daí a importância desta pesquisa, que se propõe a mapear essas ações, conforme veremos a seguir.

Caminhos metodológicos

A fim de identificar e analisar como as universidades públicas vêm combatendo a desinformação, adotamos o Estudo de Caso (Yin, 2001) como método de pesquisa, o qual, segundo Robert Yin (2001), permite analisar um fenômeno contemporâneo dentro de determinado contexto, investigando-o empiricamente a partir do uso de diferentes fontes de informação – visando facilitar a compreensão do contexto (Whetten e Godfrey, 1998). Dentre essas diversas fontes distintas, Duarte e Barros (2011, p. 229) indicam como as principais para a coleta de dados: "documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos". Nesta pesquisa, adota-se as fontes documentais e a observação direta para a coleta de dados.

A observação direta é compreendida por Marconi e Lakatos (2003, p. 190) como um tipo de observação que "utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar". Já a "análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo" (Pimentel, 2001, p. 191-192).

Neste trabalho, utilizamos o banco de dados do EducaMídia⁴, o programa do Instituto Palavra Aberta “criado para capacitar professores e organizações de ensino, e engajar a sociedade no processo de educação midiática dos jovens” (EducaMídia, n.d., online). Nos debruçamos sobre as matrizes e grades curriculares, das universidades selecionadas, disponíveis neste banco como uma forma complementar à observação dos dados, feita também no mesmo período nos sites dessas instituições. Portanto, ao usarmos variadas fontes de informação, reafirmamos que “o poder diferenciador do estudo (de caso) é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências” (Yin, 2001, p.27).

Convém acrescentar que a escolha dessa abordagem, segundo Merriam (1998), se baseia em quatro características essenciais: a) Particularismo (pesquisa centrada em uma situação, acontecimento, programa ou fenômeno particular); b) Descrição (detalhamento de um assunto submetido à indagação); c) Explicação (compreensão, interpretação e perspectivas daquilo que se analisa) d) Indução (uso do raciocínio indutivo, segundo o qual os princípios e generalizações emergem a partir da análise dos dados particulares). Nesta pesquisa, tais características podem ser percebidas com nitidez, uma vez que se busca compreender como as universidades públicas federais da Amazônia Legal combatem o fenômeno da desinformação, ou seja, nos centramos em uma determinada situação (particularismo), procurando conhecer, descrever suas ações (descrição), assim como analisá-las, interpretá-las e compreendê-las (explicação) para, finalmente, perceber as possíveis regularidades entre elas, considerando-se os princípios e generalizações que possam vir do particularismo dessas ações (indução).

⁴ A plataforma <https://educamidia.org.br/> centraliza conteúdos para formação e pesquisa, além de materiais e recursos para a sala de aula alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse caminho, o primeiro passo de nossa observação foi levantar e mapear as ações institucionais dessas universidades, como projetos, editais, currículos, cursos, eventos etc. Fizemos uma busca ativa em seus sites e nos sites dos cursos de Comunicação Social dessas instituições (no caso daquelas que possuem esses cursos). Fizemos ainda uma busca no Google usando termos como “desinformação” e “fake news” seguidos do nome de cada universidade. Além disso, enviamos e-mails às suas assessorias de comunicação (ASCOMs), assim como contactamos professores das Faculdades e/ou Departamentos de Comunicação a fim de conhecer suas possíveis ações. Em seguida, procuramos identificar e separar as ações institucionais das pontuais e/ou individuais, visando, ainda, identificar suas regularidades.

Quanto à análise dos currículos dos cursos de Comunicação Social dessas universidades estudadas, procuramos verificar se há neles menção a tópicos como educação midiática, desinformação e fake News (FN), procurando, novamente, identificar particularidades e aproximações entre as universidades públicas federais focadas nesta pesquisa. Usamos como referência diretrizes disponíveis na plataforma do EducaMídia, percebendo em quase todos os currículos a ausência de menção a tópicos como educação midiática, desinformação e FN

Concomitantemente, norteados pelo propósito de conhecer as abordagens sobre as ações de combate à desinformação realizadas por universidades públicas federais, fizemos um levantamento na plataforma Portal de Periódicos da Capes, usando como recorte temporal o período de 2018 a 2024. A busca foi norteadada pelos termos ‘ações; universidades; desinformação’ – primeiramente, sem ponto e vírgula e posteriormente separados por ponto e vírgula, alcançado o mesmo quantitativo nas duas opções: 60 artigos. Os trabalhos apresentam-se em mais de um idioma, estando disponíveis em português (43), inglês (38) e espanhol (03). Podem ser consultados nas coleções DOAJ Directory of Open Access

Journals (53), SciELO Brazil (12) e SciELO (4), com acesso aberto em certas plataformas, como a PubMed Central. Desse total, 50 estão em periódicos revisados por pares, portanto, em revistas que primam pela qualidade da publicação.

A fim de contemplar o corpus encontrado, adotamos o eixo 'Assunto' como critério de seleção. Neste quesito, encontramos 21 tópicos, dos quais 06 foram descartados devido a especificidade de categorias, como saúde (tópicos 'Health Care Sciences & Services (3)'; 'Health Policy & Services (3)'; 'Life Sciences & Biomedicine (2)' e 'Public, Environmental & Occupational Health (2)'), gênero ('Mulheres (2)'); e indivíduos ('Students (2)'), totalizando 14 trabalhos. Os 15 tópicos restantes e as respectivas quantidades encontradas para cada um deles foram: Desinformação (9); Covid-19 (7); Information Science & Library Science (5); Fake News (5); Redes Sociais (4); Pandemics (3); Pandemia (3); False Information (3); *Social Mídia* (2); Educomunicação (2); Educação Crítica (2); Science & Technology (2); Disinformation (2); e Comunicação (2); Jornalismo (2), resultando em 53 unidades.

Após acessarmos cada uma delas, descartamos: 26 artigos que estavam indexados em mais de um assunto, portanto, repetidos; e 01 artigo do tópico 'Science & Technology' voltado para a discussão sobre dispositivos intrauterinos, logo, específico da área de saúde. Com isso, ficamos com uma amostragem de 26 trabalhos para a análise. Inicialmente, partimos da leitura do título, resumo e palavras-chave de cada um, selecionando os artigos que abordam ações de combate à desinformação, com ênfase para a área da educação. Em seguida, fizemos a leitura dos trabalhos selecionados, a fim de conhecer as ações abordadas.

Nesse sentido, destacamos aqui alguns deles, a começar pelo texto "Da manipulação das massas nas redes sociais às ações de combate à desinformação", de Débora Hissa. A autora questiona "a prática educacional, política e midiática de combater desinformação com a divulgação de informação curada" (2022, p. 68) e sugere

enfoque no ensino de leitura. Ela também aborda as iniciativas de Agências de checagem e mídias alternativas no combate à desinformação e cita ações como o programa permanente de combate à desinformação no âmbito da Justiça Eleitoral, o Guia para influenciadores digitais nas eleições de 2022, a Rede Nacional de Combate à Desinformação (RNCD), o programa de combate à desinformação do Supremo Tribunal Federal, a parceira feita pela Agência Lupa e a Google News Initiative (GNI) para monitorar desinformação divulgadas nas redes.

Essas ações são extremamente importantes para a manutenção da liberdade de expressão que sustenta a democracia; para mudanças na legislação sobre a divulgação de desinformação nas redes; para o aumento do consumo de informações em fontes curadas, validadas por uma equipe editorial séria e comprometida; para a regulamentação das mídias sociais; para a valorização de uma mídia plural, crítica e participativa; para a criação de indicadores de responsabilização das empresas internacionais que gerenciam as redes sociais; para a diminuição dos discursos de ódio e da violência; e para uma nova concepção de democracia e letramento digital (Hissa, 2022, p.77).

Reforçando a importância da educação midiática, Chaves e Melo (2019, p.78) constataam “que o desenvolvimento de competências específicas para leitura crítica das mídias é fundamental para combater a desordem da informação”, confiando em sua eficácia “para capacitar crianças e jovens imersos em um mundo em transformação”. Essa leitura é urgente diante da dificuldade que se enfrenta, hoje, de diferenciar notícias x conteúdos falsos, fatos x opiniões em meio às bolhas de filtros (Pariser, 2012) ou as chamadas câmaras de eco (Sunstein, 2009), cujos processos de construção amparam-se em crenças e valores dos indivíduos – o que representa um risco para a ciência enquanto conhecimento sistematizado e socialmente compartilhado.

Ao abordarem ciência e desinformação, Batista, Farias e Nunes (2022, p.1) acreditam que “preparar os sujeitos cognoscentes é a forma mais eficaz de controle das informações falsas e prejudiciais ao convívio social” e apostam na popularização científica para reduzir os efeitos da desinformação. A necessidade de preparar os indivíduos contra a desinformação é reforçada por Ançanello e Casarin (2023), que se preocupam em compreender elementos norteadores para tal preparação. Focando os documentos ‘Os frameworks Digital Competence Framework for Citizens (DigComp) e Media and Information Literate Citizens: think critically click wisely (MIL), elaborados, respectivamente, pela Comissão Europeia, órgão executivo da União Europeia (UE), e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), essas autoras analisam as diretrizes apresentadas visando “o fomento de competências essenciais aos indivíduos, principalmente relacionadas à informação nos âmbitos social e tecnológico para o século XXI”.

Nesse sentido, Silva e Carvalho (2020, p. 155) destacam a “adoção de abordagens que problematizam o uso de tecnologias e mídias no processo educativo como forma de enfrentamento ao fenômeno da desinformação”. Assim, diante dos usos e apropriações diversas das novas tecnologias, precisamos questioná-los e explorá-los nos caminhos educativos e formativos do cidadão na sociedade contemporânea, cujos processos de mediatização permeiam as dimensões culturais e sociais no dia a dia. Trata-se, portanto, de direcionar a atenção para as nuances desses usos e aparelhar o indivíduo para seus desafios, preocupação que deve permear os processos de ensino e educação em todas as fases dessa trajetória.

Segundo Alencar e Brisola (2023), hoje a construção de uma sociedade plural passa pela educação e pela Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)⁵, que envolve uma combinação de

⁵ Termo definido pela UNESCO como Media and Information Literacy (MIL) – em português, Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) –, que une

conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas necessárias para acessar, analisar, avaliar, usar, produzir e comunicar informações e conhecimentos de maneiras criativas, legais e éticas (Grizzle, Moore, Dezuanni, Asthana, Wilson, Banda, Onumah, et al, 2016). Para esses autores, essas competências se tornaram ainda mais urgentes com o fenômeno da desinformação.

Alencar e Brisola (2023) acreditam que os planos de aula que não avançam para a competência de produção crítica dos alunos, se limitam a formar meros receptores passivos, instrumentalizados para checar fatos e fontes, mas ainda assim passivos, replicando aquilo que Paulo Freire nomeia como educação bancária. Assim, o combate à desinformação, de forma duradoura e efetiva, passa necessariamente pelo aprofundamento das questões políticas e econômicas que atravessam ou determinam a produção e disseminação de informações falsas e pela abertura de espaços para que os alunos se posicionem.

Neste sentido, Kellner e Share (2008) propõem uma alfabetização midiática que intensifique os processos crítico-analíticos dos contextos políticos, econômicos, históricos e sociais, para que se aprenda a ler e criar criticamente textos de mídia. Na mesma linha, Alencar e Brisola resumem:

Uma análise dos planos pela visão dos objetos de conhecimento nos dá uma perspectiva mais detalhada da incompletude de alguns planos e do poder transformador de uma proposta de aula que articula as dimensões técnica, cognitiva, emocional e sociocultural em um fazer pedagógico que, estruturado nas etapas do domínio cognitivo de Bloom, parte da interação sujeito-objeto para uma estruturação crítica a partir da qual o aluno

as perspectivas da Comunicação (alfabetização midiática) com a da Ciência da Informação (competência em informação), além de abarcar outras literacias.

tem o poder de usar e transformar o conhecimento (Alencar; Brisola, 2023).

Sendo assim, realizar um combate à desinformação dentro das universidades a partir da educação não se reduz a treinar os discentes para serem consumidores mais assertivos de informação, mas sim dar aos estudantes o lugar de interlocutores com competência para compreender os diferentes aspectos da produção da informação e não somente selecionar o que irão consumir, mas adquirir consciência do seu próprio valor como produtores. Conforme resume Kaplún (2014), quando se aspira à formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, é necessário que, em lugar de entronizar locutores, sejam potencializados interlocutores - no caso do tema aqui abordado, interlocutores de combate à desinformação.

Combatendo a desinformação na Amazônia Legal: ações das universidades federais

A exemplo de instituições como a Universidade Federal Fluminense (UFF), que inaugurou um Centro de Referência para o Ensino do Combate à Desinformação, esta pesquisa tratou como institucionais ações que possuem um caráter fixo, ou seja, mais permanente e/ou duradouro como: implantação de centros de referência, projetos de pesquisa e de extensão, adesão a programas institucionais nacionais e internacionais, parcerias com órgãos públicos, instituições privadas, veículos de comunicação e agências de checagem e integração como membro de iniciativas organizacionais, como a Rede Nacional de Combate à Desinformação (RNCD)⁶. Por fim, este estudo tratou como pontuais

⁶ A RNCD (www.rncd.org) hoje interliga projetos e instituições de diversas naturezas que trabalham e contribuem de alguma forma para combater o mercado da desinformação que floresce em nosso Brasil. São coletivos, iniciativas desenvolvidas dentro de universidades, agências, redes de comunicação, revistas, projetos sociais, projetos de comunicação educativa

ações que não possuem um caráter contínuo, nem duradouro como: publicações sobre o assunto, notícias no site institucional, palestras, oficinas, cursos, semanas acadêmicas e eventos em geral.

De acordo com o nosso levantamento sobre as ações de combate à desinformação praticadas pelas federais da Amazônia, identificamos tanto institucionais como pontuais, com tendência a uma ou outra a depender da instituição. Entretanto, com exceção de duas universidades nas quais não identificamos nenhuma ação, todas as outras desenvolvem ambos os tipos, conforme mostra o quadro 1, abaixo, com as modalidades de ações.

Quadro 1: Tipos de ações realizadas pelas universidades federais da Amazônia

ORD EM	UNIVER SIDADE S	AÇÕES DE CARÁTER INSTITUCIONAL					AÇÕES DE CARÁTER PONTUAL		
		Ades ão ao PCD/ STF	Mem bro da RNC D	Proje tos de Pesq uisa	Projet os de Extens ão	Currículo com teor de educação midiática e/ou desinform ação	Even tos	Cursos e/ou Oficinas	Outros
01	UNIFAP						x		x
02	UFRR	x	x	x	x	x			x
03	UFMT	x		x	x		x	x	
04	UFT	x	x	x	x	x	x	x	x
05	UFAM						x		x
06	UFAC		x	x	x		x	x	x
07	UNIR	x	x	x					x
08	UFMA				x			x	x
09	UFPA	x	x	x	x	x	x	x	x
10	UFOPA			x			x		x

para a mídia e redes sociais, aplicativo de monitoramento de desinformação, observatórios, projetos de fact-checking, projetos de pesquisa, instituições científicas, revistas científicas, dentre outros.

11	UFRA								
12	UNIFESS PA	x	x	x	x		x	x	x
13	UFNT								
14	UFR								x

Fonte: Autoria própria, com dados da pesquisa, 2024.

Ao analisar esse quadro, percebe-se certas tendências e regularidades nas ações de combate à desinformação realizadas pelas universidades federais da Amazônia Legal, destacando que: a) das 14 instituições analisadas, duas (14,28%) não realizam nenhum tipo de ação de combate à desinformação; b) três (21,42%) realizam em parte, com ações pontuais promovidas de forma independente por seus próprios cursos, ou seja, não são ações de âmbito institucional; c) nove (64,28%) realizam ações de combate à desinformação em geral, sejam pontuais ou de forma um pouco mais articulada e permanente, enquanto política institucional. Desse conjunto de 14 universidades, quatro não possuem curso de comunicação: UFOPA, UFR, UFRA e UFNT. Nas duas primeiras, identificamos ações de combate à desinformação e nas duas últimas, não. Por esse motivo, UFRA e UFNT foram excluídas do corpus de análise, que passou a considerar, portanto, 12 instituições.

Deste total, dentre as ações institucionais, a mais recorrente (08) diz respeito a projetos de pesquisa, seguida pelos de extensão (07) e pela adesão ao programa do STF/TSE e à RNCD (06 em casa). Nas ações de caráter pontual, eventos foram realizados em 08 universidades. Porém, a categoria mais recorrente foi 'outras atividades', identificada em 09 instituições. No âmbito geral, as universidades UFPA, UNIFESSPA, UFT e UFRR são as que mais realizam ações de caráter institucional, sendo a UFPA e a UFT as que praticam todas as ações. Nestas duas, ao lado da UFAC e da UNIFESSPA, também foram identificadas todas as ações pontuais.

Já em relação aos currículos (matrizes curriculares e grades curriculares) dos cursos de graduação em Comunicação Social

dessas instituições, analisados à luz do EducaMídia, observamos em quase todos eles a ausência de menção a tópicos como educação midiática, desinformação e fake news. Geralmente não há disciplinas específicas sobre esses temas na grade, portanto trata-se de tópicos tratados de forma diluída dentro das disciplinas. A UFT foi apresentada a disciplina Crítica da Mídia (60h) de forma obrigatória e a UFPA apresentou as disciplinas Crítica de Mídia (60h) e Educação para as Mídias (30h), de forma optativa.

Por outro lado, foi na UFR, UNIFAP, UFAM, UFMA e UNIR que identificamos menos tipos de ação: apenas um tipo na UFR, dois na UNIFAP e UFAM e três na UFMA e UNIR, cada. A UFR tem uma particularidade: mesmo não possuindo o curso de comunicação e/ou jornalismo, já desenvolveu ações de combate à desinformação. Destaca-se a “ação de conscientização sobre a importância da vacinação contra o COVID-19” (Cardassi, 2021a) promovida por técnicos e alunos de medicina junto à Secretaria Municipal de Saúde de Rondonópolis-MT. Além disso, a UFR foi palco de outra ação envolvendo discentes: atividade prática na disciplina de Extensão III do curso de Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Aplicadas e Políticas (FACAP). Eles produziram uma edição especial do Boletim Mercado de Trabalho Mato Grossense, uma forma de combater a “desinformação e *fake news* em massa, que coloca em risco a nossa saúde, o nosso senso coletivo e somente prejudica a disseminação de informação relevante, confiável e de qualidade” (Moraes apud Cardassi, 2021b). É interessante perceber a transversalidade da temática desinformação, abordada, neste caso, em ações de um curso da área de Saúde e outro de Ciências Sociais Aplicadas (CSA)

Na UNIFAP, também não foram identificadas ações institucionais, apenas Eventos e Outros, ambos classificados como ações pontuais. No primeiro caso, durante o I Congresso Internacional Comertec e o IV Comertec Jr, promovidos pelo curso de Jornalismo, se realizou a mesa redonda “o vírus das fake news e da desinformação na Pandemia da Covid-19” em junho de 2021. O

termo 'fake news' também foi noticiado no site da rádio/tv universitária em 2022, com informações sobre a pandemia e as eleições - neste último tema, com orientações para diferenciar fakes de fatos. Ademais, a Biblioteca da UNIFAP foi palco da "Exposição Vacina", promovida pelo Instituto de Tecnologia em Imunobiológicos Bio-Manguinhos da Fiocruz e pelo projeto Pela Reconquista das Altas Coberturas Vacinais, em parceria com o Governo do Estado do Amapá. Estas duas últimas são enquadradas como Outros (Quadro 1), entretanto, assim como as demais, sinalizam a aproximação e interesse das CSA (comunicação/jornalismo e biblioteconomia) sobre o tema.

Na UFAM não foi identificada nenhuma ação institucional. Das três ações categorizadas com pontuais, só não foi identificada a realização de cursos/oficinas. Em outros, observou-se a participação de estudantes indígenas, em 2018, na palestra "Desordem Informacional", do projeto norte-americano "*The News Literacy Project* /NLP, a UFAM centrou foco na realização de eventos sobre a temática, como o I Colóquio de Jornalismo em 2018; a Semana de Jornalismo (Peixoto; Leiros, 2021), o I Simpósio de Comunicação, Cultura e Amazônia e o Ciclo de lives Jornalismo em movimento, ambos em 2021 e referentes à desinformação na pandemia. Em abril de 2024, a Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) realizou a Mesa Redonda "LAI, Desinformação e Jornalismo", dentro do 4º Congresso de Jornalismo da Amazônia. Convém ressaltar que a temática demarcou os eventos no contexto das eleições de 2018 e da pandemia de covid-19 em 2021. Sobre aquela palestra, liberava o acesso à ferramentas de Educação Midiática e Alfabetização Digital para alunos e professores, reforçando a importância da consciência crítica.

Com três ações, temos a UFMA e a UFOPA. A UFMA tornou-se parceira da Empresa Brasil de Comunicação (EBC) em fevereiro de 2024. Para o presidente da EBC, Jean Lima (apud Trindade, 2024, n.p.) "as parcerias com as Instituições Federais de Ensino Superior são

estratégicas para o fortalecimento da comunicação pública e para a difusão de conteúdo científico, o que se torna fundamental num contexto de combate as *fakes news*". Portanto, uma visão que reforça a importância da ciência no enfrentamento à desinformação

A outra ação da UFMA identificada nesta pesquisa se trata do curso de Letramento em Saúde, Produção do Conhecimento e Cuidado-centrado na população', coordenado pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFMA, em parceria com o Mestrado em Ciências e Saúde da Universidade Federal de Tocantins e com docentes da Toronto Metropolitan University-Canadá e da Universidade de Brasília⁷. Com o objetivo de atualizar o conhecimento em letramento em saúde e definir ações multidisciplinares, o curso era voltado a profissionais de saúde a fim de abordar o impacto da desinformação na saúde (Araújo, 2022). Ademais, a UFMA, por meio de docentes do curso de Jornalismo do seu campus de Imperatriz, participou, juntamente com a UNIFESSPA, do projeto de extensão 'Jogo Real ou Fake', que leva ação de educação midiática para escolas públicas. Portanto, uma ação de caráter institucional e duas na categoria pontual. Em todas, percebe-se um viés comum: a parceria, o atuar juntos, a ação integrada para combater a desinformação.

A UFOPA, por sua vez, figura com as seguintes ações: projeto de pesquisa, eventos e outros. Desenvolvido no âmbito do Laboratório de Física e Química da Atmosfera, o projeto investiga a propagação de desinformação na internet e seus impactos nas percepções das mudanças climáticas⁸. Em eventos, a II Conferência de Arquivos do Oeste do Pará, realizada em julho de 2019, discutiu o tema "Direitos Humanos e Direito à Verdade na era das Fake

⁷<https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/radio-opiniao-desta-terca-feira-12-entrevista-professoras-para-falar-sobre-o-curso-de-letramento-em-saude-no-combate-as-fake-news>

⁸<https://midianinja.org/estudo-aponta-desafios-sobre-estudos-de-mudancas-climaticas-em-meio-a-desinformacao-nas-redes/>

News”⁹. Organizado pelo Arquivo Central da UFOPA, contou com a participação de representantes do curso de História e da própria assessoria de comunicação (ASCOM). Como Outros, destaca-se uma participação de discente e docente, do curso de Ciências Biológicas do Instituto de Saúde Coletiva (Isco) no podcast “Xô Corona”, voltado ao combate a fake news em territórios indígenas¹⁰ em 2021. Convém ressaltar que a UFOPA não tem curso de Comunicação e que as suas ações demonstram a transversalidade da temática desinformação, envolvendo a área de saúde (Biologia), exatas (Física e Química), ciências sociais aplicadas (arquivo e ASCOM) e ciências humanas (História).

No grupo de quatro ações, temos a UNIR, e de seis ações, a UFMT. Sobre as ações da UNIR, a maioria vem sendo desenvolvida pelo MÍDI - Laboratório de Mídias Digitais e Internet¹¹, como os projetos de pesquisa ‘Fact-checking e inovações no combate às fake news sobre a COVID-19: apuração e qualidade da informação jornalística nos sites das agências de checagem’ (2020-2023)’ e ‘Desinformação contra povos originários: combate à mentira sobre indígenas brasileiros pelas agências digitais de checagem de fatos (2023-atual), e a integração à RNCD. A UNIR também integra a Rede de Estudos da Ciência da Informação sobre Desinformação (RECIDES)¹², por meio da qual participou do I Workshop da Área de Comunicação e Informação sobre Regulação de Plataformas Digitais, em junho de 2023, realizado na Universidade de São Paulo-USP com

⁹<https://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/ii-conferencia-de-arquivos-do-oeste-do-para-debater-direitos-humanos-na-era-das-fake-news/>

¹⁰<https://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/discente-e-professor-da-ufopa-participam-de-podcast-de-combate-a-fakenews-em-territorios-indigenas/>

¹¹ <https://midi.unir.br/projetos/>

¹²<https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2023/17938-grupo-de-pesquisa-da-ufc-lidera-rede-de-estudos-da-ciencia-da-informacao-sobre-desinformacao>

o objetivo de debater e orientar a atuação acadêmica e cidadã no que diz respeito à temática.

Por sua vez, a UFMT integra o programa do STF/TSE, desenvolve projeto de pesquisa, já realizou eventos, cursos e oficinas sobre combate à desinformação, inclusive voltadas para estudantes da rede pública, enfocando a educação midiática.

Além de integrar o programa do STF/TSE e a RNCD, a UNIFESSPA registra quatro projetos de extensão, sendo eles: Portal Rondon Notícias, com parte específica sobre *debunking*; Agência Experimental de Notícias Paiaá, com checagem no projeto Duvide (Agência de checagem); Operação Eleições; e Jogo Real ou Fake, sobre educação midiática nas escolas. Em relação às ações de caráter pontual, há a oficina do ILAB sobre desinformação com alunos do Ensino Médio; o Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Política (Nucomp), projeto da Faculdade de Comunicação; a agência que auxiliou na produção de publicações do Comitê de Acompanhamento da Covid-19; a campanha “Checagem de fatos – especial vacina contra a Covid-19”, desenvolvida pela Assessoria de Comunicação da Unifesspa, em parceria com a Agência Duvide, da Facom; entre outras. Convém ressaltar que algumas ações da Unifesspa vêm sendo realizadas em parceria com a Universidade Federal do Maranhão - Campus Imperatriz, a exemplo do jogo de cartas ‘Real ou Fake’, feito para escolas públicas.

Com cinco ações, a UFRR integra a RNCD, por meio do Laboratório de pesquisas Amazoom, e é parceira do Programa de Combate à Desinformação, iniciativa do Supremo Tribunal Federal (STF) e do Tribunal Superior Eleitoral (TSE); desenvolvem projetos de pesquisa - a UFRR projeto “Divulgações científicas para a sociedade roraimense no combate a pandemia COVID-19”, que tem como objetivo fornecer informações baseadas em evidências científicas e coibir a disseminação de notícias falsas ao público. outras ações incluem pesquisa de pós-doc sobre o tema, resultando em livro, e a participação do PPGCOM-UFRR no debate sobre Regulação de

Plataformas Digitais no Brasil. Esse conjunto de ações reforçam a importância de parcerias institucionais, adesão às redes, desenvolvimento de projetos e difusão de seus resultados por meio de publicações.

A UFAC registra seis ações, incluindo os projetos de extensão “Educação para os Direitos Humanos diante da Pandemia da Covid-19” (curso de Direito) e “A Biologia da Ufac contra a Covid-19”, dos cursos de Direito e Ciências Biológicas, respectivamente, atuam como parceiros desde 2020. Em 2021, foram convidados a integrar a RNCD. Em março de 2023, a XI Semana Acadêmica de Comunicação da UFAC (Seacom) veio com o tema Jornalismo na era da desinformação¹³. Ainda em 2023, pesquisadores da UFAC, em parceria com a Unicamp, criaram o Observatório da Desinformação¹⁴, projeto de pesquisa multidisciplinar com caráter extensionista, ligado à Aliança Unesco para Letramento Midiático e Informacional, com realização de olimpíada nacional contra a desinformação, cursos, oficinas e outras ações¹⁵. Percebe-se, nessas ações, a importância de parcerias, a necessidade de caminhar juntos na batalha árdua contra a desinformação.

Por fim, contemplando todas as ações listadas, temos a UFPA e a UFT. Ambas são parceiras do Programa de Combate à Desinformação, iniciativa do Supremo Tribunal Federal (STF). Tem GPs que integram a Rede Nacional de Combate à Desinformação (RNCD) e abordam a temática em suas grades curriculares. Na UFT, a maioria das ações vem do Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino-OPAJE, que atua na confluência entre Comunicação e Educação. Desenvolve o projeto de pesquisa ‘Ensino, Memória e desinformação

¹³ <https://seacomufac.wordpress.com/>

¹⁴ <https://www.jornal.unicamp.br/edicao/697/universidades-se-unem-contra-desinformacao/#gsc.tab=0>

¹⁵ <https://www.jornal.unicamp.br/edicao/697/universidades-se-unem-contra-desinformacao/#gsc.tab=0>

nos processos formativos e comunicacionais” e o projeto de extensão OPAJE 4 Station Plus, uma série de podcasts disponíveis na plataforma Sportify¹⁶ desde maio de 2024. Além do enfoque na desinformação e educação midiática, preocupa-se com a questão da inclusão. Por meio do OPAJE foi organizado o dossiê da Disinformation, threats to democracy and opportunities for media literacy/Desinformação, ameaças à democracia e oportunidades de letramento/literacia midiática, da Revista Observatório, em 2020, e firmada a parceria da UFT na RNCD e no programa do STF. Dentre os eventos, o OPAJE participou do Festival *Pint Of Science*¹⁷, que em 2019 debateu sobre a temática a partir da questão: “Combate às Fake News é possível? .Na UFT, o tema também foi abordado na VI Jornada Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade, intitulada “Comunicação na Amazônia: desafios da era da desinformação¹⁸ e realizada em outubro de 2022. Além disso, a UFT promoveu o curso de “Letramento em Saúde, Produção do Conhecimento e Cuidado-Centrado na População por meio do Mestrado em Ciências e Saúde”, sob a coordenação geral da UFMA, envolvendo diversos parceiros.

Já na UFPA, a maioria das ações é realizada por meio do Grupo de Pesquisa “Inovação e Convergência na Comunicação/InovaCom”, que aderiu à RNCD em 2022 e ao programa do STF em maio de 2024. Entretanto, um pouco antes, em março de 2024, a própria UFPA já tinha aderido a esse programa por meio do Pós-Graduação em Ciência da Informação, do Instituto de Ciência Sociais Aplicadas, seu representante oficial.

¹⁶ <https://spotifyanchor-web.app.link/e/ZFuUPHgKAJb>

¹⁷ <https://www.uft.edu.br/noticias/festival-internacional-debater-midias-sociais-fake-news-e-outros-temas-em-palmas>

¹⁸ Anais disponíveis em:

<https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/4470/1/Anais%20VII%20Jornada%20PPGCom%202022%20FC%20ISBN.pdf>

Dentre as pesquisas realizadas pelo InovaCom, destacam-se: “Cenários da desinformação na Amazônia: peculiaridades regionais e ações de combate”; “Estratégias de combate à desinformação: Mapeamento e análise das alternativas no jornalismo”; e “Eleição, desinformação e punição: a disputa municipal de 2024 na Amazônia paraense”. Seus pesquisadores também participaram do projeto de extensão “Inovação, Participação e Desinformação”, promovendo um diálogo entre teoria e prática. Através deste projeto, foram realizadas as oficinas “Desinformação e Terceira Idade”, voltada exclusivamente aos estudantes da Universidade da Terceira Idade (UNITERCI), da UFPA; e “Estratégias de combate à desinformação” - para estudantes e coletivos de jornalismo, respetivamente nos anos de 2022 e 2023. Ainda em 2022, o InovaCom produziu uma série de conteúdos sobre desinformação e impunidade, em parceria com a RNCD; em 2024, organizou o III Seminário de Pré-Evento SBPJOR-2024 com o tema “Do déficit ambiental ao déficit democrático: Jornalismo e as nuances dos processos de desinformação na atualidade” e convidou pesquisadores e jornalistas de várias regiões do país. Em 2025, sua coordenação foi convidada para ministrar a conferência “Narrativas em Disputa e Desinformação: impactos na ciência e na saúde” no V Congresso do Complexo Hospitalar da UFPA/EBSERH, tendo, ainda, apresentado o trabalho de “Velhos problemas, Novas realidades: os dados alarmantes na intersecção entre desinformação e imunização no Brasil”, no I Congresso Internacional de Enfrentamento à Fome e à Desinformação. Ainda na UFPA, foi realizado, em 2023, o II Diálogo sobre Bibliotecas (In)formadoras para pensar formas de combater essa desinformação *on-line* com o tema “Atuação da Ciência da Informação na era da desinformação”.

Como se pode perceber, as ações realizadas na UFPA se concentram na área ‘Ciências Sociais Aplicadas I’, atualmente

denominada Comunicação e Informação pela CAPES¹⁹. Assim como na UFT, suas ações aproximam a pesquisa da extensão.

Com esse mapeamento descritivo e explicativo das ações, é possível apontar algumas particularidades, dentre as quais podemos destacar: a) a extensão é um forte viés de combate à desinformação, congregando projetos e atividades diversas, sejam demarcadas pelo aspecto institucional ou pontual; b) a parceria é fundamental no combate à desinformação: em todas as instituições identificamos ações realizadas em parcerias, demarcando a importância da coletividade (seja nos projetos, eventos, seja nas adesões institucionais); c) as ações estão concentradas em duas áreas de conhecimento: ciências sociais aplicadas (com os cursos de comunicação, biblioteconomia, ciências da economia, ciências da informação etc.) e saúde (medicina, biologia e enfermagem). Essa particularidade fica bastante evidenciada tanto nas ações como no estado da arte, ou seja, as ações analisadas dialogam com o referencial teórico produzido sobre a temática. Assim, essas particularidades resultantes de nossa análise contribuem para reforçar o particularismo deste estudo de caso, que centrou foco nas ações de combate à desinformação das universidades federais de uma dada região, no caso, da região amazônica brasileira. Por fim, tais particularidades nos levam à quarta característica do estudo de caso, a Indução, uma vez que a generalização e/ou regularidades das ações emergem a partir da análise de cada instituição.

Considerações finais

Durante esta pesquisa, observamos que, nos últimos anos, os ataques disparados contra as universidades públicas no Brasil

¹⁹ Constituída pelas seguintes áreas básicas: Comunicação, Ciência da Informação e Museologia, abrange programas de Pós-Graduação em Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Comunicação, Jornalismo e Museologia maioria das Comunicação e Informação (D'Almonte; Pinho; Silva, 2019)

compõem uma narrativa recheada de desinformações e que, nos últimos anos, foram se materializando, de forma rápida e sistemática, em ações como cortes orçamentários, intervenções, ameaças, perseguições e mesmo assédio institucional, que se tornaram práticas cotidianas tanto nos mandatos dos ex-presidentes Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), como nos discursos de outros setores da extrema-direita. A partir daí, buscamos identificar as ações de combate à desinformação realizadas pelas universidades federais, tendo como corpus de análise as instituições da Amazônia Legal no Brasil. Nesse percurso, fizemos uma busca ativa norteada pela observação direta nos sites das 14 universidades federais da Amazônia Legal; enviamos e-mails às ASCOMs e docentes dessas instituições, e analisamos os currículos dos cursos de Comunicação Social dessas instituições para verificar se há menção aos termos educação midiática, desinformação e fake news.

Ao nos depararmos com as ações, percebemos que elas podem ser caracterizadas como institucionais e pontuais. No primeiro tipo, consideramos a adesão a programas institucionais e a redes de pesquisa, projetos de pesquisa e de extensão - que compreendemos como ações mais constantes e contínuas. No segundo, as ações pontuais englobam os eventos, ações de capacitação, como cursos e oficinas e atividades diversas, como publicações, atividades de disciplinas, dentre outras. Seja nas ações aqui chamadas de institucionais ou pontuais, percebemos, em praticamente todas elas, que o protagonismo não passa, necessariamente, pela administração das universidades, mas sim por docentes (na maioria das vezes), técnicos e discentes que têm interesse na temática. Portanto, tais ações dependem muito mais de iniciativas individualizadas, do que da gestão das universidades. Até mesmo a adesão de uma universidade e ou grupos de pesquisa ao programa institucional do STF/TSE, assim como à RNCD, necessita da coordenação de um agente individual, um representante, ou seja,

de pessoas que queiram mediar essa relação e executar ações de combate à desinformação.

Apesar dos números, essas ações, de forma geral, ainda são tímidas levando em consideração que quase todas as instituições analisadas têm cursos de Comunicação Social e/ou Jornalismo, portanto, o compromisso de desenvolver e promover, para a sociedade, ações eficazes de combate à desinformação, inclusive porque as universidades também são alvos estratégicos dos ataques da extrema direita.

Observamos que, apesar disso, a maior parte das ações são desenvolvidas de forma independente pelos cursos, docentes e discentes, havendo a necessidade de articulações institucionais mais eficazes a fim de reforçar a batalha contra a desinformação, uma vez que as ações institucionais costumam ter maior visibilidade e são consideradas mais importantes devido à comunidade que representa.

Como se sabe, a desinformação não é um fenômeno novo, apenas se intensificou com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e as possibilidades de uso e interação informacional recentes. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na área de Comunicação e Informação, priorizou a Alfabetização Midiática e Informacional como uma das principais linhas de ação no combate à desinformação e para uma relação analítica com a informação midiática. Essa instituição lançou, inclusive, metas de fomento desta habilidade e reforçando sua importância para o exercício cidadão.

Assim, como bem reforçam Alencar e Brisola (2023), a alfabetização midiática e informacional é uma habilidade que contribui com o fortalecimento das capacidades críticas e de comunicação que permitem aos indivíduos utilizarem as mídias e as comunicações tanto como ferramentas, quanto como uma maneira de articular processos de desenvolvimento e mudança social.

REFERÊNCIAS

- APUB - Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia. **Ao tentar destruir universidades federais, fake news fortalecem a pandemia.** Salvador, 13 de julho de 2021. Disponível em: <https://apub.org.br/ao-tentar-destruir-universidades-federais-fake-news-fortalecem-a-pandemia/>. Acesso em: 17 maio 2024.
- Alencar, A.P.; Brisola, A.C. **Abordagens pedagógicas no combate à desinformação: uma análise de planos de aulas compartilhados na internet.** Comunicação & educação, Ano XXVIII, número 1, jan/jun 2023.
- Ançanello, J.V; Casarin, H.C.S. **Contribuições dos frameworks DigComp e MIL para combate às fake news e à desinformação.** RDBCI| Campinas, SP | v.21| e023013 | 2023.
- Ares, G.; Villen, G.; Gitahy, L.M; Tessler, L. Memória e desinformação: os ataques da extrema-direita às universidades brasileiras. Relações Internacionais. Balbúrdia - CTS em foco. **Boletim ESOCITE.BR.** ISSN 26759764. Vol. 2, N.º 1, 2022, pp. 117-123.2022.
- Batista, A.P.; Farias, G.B.; Nunes, J. V. **Popularização científica e desinformação: reflexões a partir das percepções públicas da ciência.** Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis, v. 27, p. 01-21,2022.
- Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.
- Brisola, A.C.; Bezerra, A. C. **Desinformação e circulação de “fake news”: distinções, diagnóstico e reação.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 19., 2018, Londrina. Anais [...]. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2018.
- Brisola, A.C.; **Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano: diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais**

contemporâneas. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Bucci, E. **Existe democracia sem verdade factual? Cultura política, imprensa e bibliotecas públicas em tempos de fake news.** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019. Acesso em: 19 jun. 2024.

Cool, L. Universidades se unem contra desinformação. *Jornal da Unicamp.* edição 697 | Campinas, 30/10 a 12/12/2023. Disponível em: <https://www.jornal.unicamp.br/edicao/697/universidades-se-unem-contra-desinformacao/#gsc.tab=0>. Acesso em: 17 maio 2023.

DIAS, Tatiana. Extrema direita foi mais eficiente na comunicação do que a esquerda nas eleições, diz estudo. **Intercept**, 12.04.2023. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2023/04/12/extrema-direita-mais-eficaz-na-comunicacao-nas-eleicoes/1/12>. Acesso em: 09 março 2024).

Duarte, J; Barros, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** 2 ed. 5 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

Foucault, M. Verdade e poder. *In:* FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 1-14.

Foucault, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Graal, 1996.

Grizzle, A.; Moore, P.; Dezuanni, M.; Asthana, S.; Wilson, C.; Banda, F.; Onumah, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias.** Brasília: UNESCO, DF: Unesco, 2016.

Gherman, M. Bolsonarismo e a extrema direita no Brasil: uma reflexão sobre origens e destinos. In. Marilene de Paula e Christina Vital. (orgs.) **Religião, Democracia e a extrema-direita.** Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung/ISER, 2023, p.58-65

Hissa, D. L. A. **Da manipulação das massas nas redes sociais às ações de combate à desinformação.** *Revista Linguagem em Foco* Fortaleza, CE v. 14 n. 2, 2022.

INSTITUIÇÕES científicas criam iniciativa contra desinformação. **Gov.Br**, Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social, Brasília, 02.05.2024. Disponível em: [64](https://www.gov.br/mec/pt-</p></div><div data-bbox=)

[br/assuntos/noticias/2024/maio/instituicoes-cientificas-criam-iniciativa-contra-desinformacao](https://www.correiobraziliense.com.br/assuntos/noticias/2024/maio/instituicoes-cientificas-criam-iniciativa-contra-desinformacao). Acesso em: 17.05.2024.

JORGE, Thais. "A academia está perplexa com a desinformação". [Entrevista concedida a] Victor Correia. **Correio Braziliense**. Brasília, 14.09.2024. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/09/5125230-a-academia-esta-perplexa-com-a-desinformacao.html>. Acesso em: 17 maio 2024.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. Ed. – São Paulo: Atlas. 2003.

Martins Da Cunha, E; Peniche, T. **A rede de desinformação na Amazônia paraense: os difusores e suas marcas**. 76ª Reunião Anual da SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Sessão de Posterers. Belém, 2024. Disponível em:

https://ra.sbpcnet.org.br/76RA/wp-content/uploads/2024/06/76ra_posterers.pdf. Acesso: 11 jul. 2024.

Merriam, S. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Pariser, E. **O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você**. Rio de Janeiro. Zahar, 2012.

Passarelli, H. "Ideia de universidade para todos não existe", diz ministro da Educação". In **Valor Econômico**. 1 de janeiro de 2019. Consultado em: 11 de abril de 2022. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>.

Pimentel, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001.

Pini, A. M. **Desinformação e populismo radical de direita: O caso da eleição de Donald Trump em 2016:** Universidade de Brasília, 2021.

Rego, A. R; Barbosa, M. **A construção intencional da ignorância: o mercado das informações falsas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

Ribeiro, A. Bolsonaro mentiu mais de quatro vezes por dia durante governo. **Agência aos Fatos**, Rio de Janeiro, 29 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/mentiras-bolsonaro/>. Acesso em: 31 dez. 2022.

Ribeiro, M. "A desinformação sobre as Universidades Públicas é proposital e tem a intenção de justificar o discurso privatista". Entrevista concedida a José Pires, publicada por **Parágrafo 2** em 16.04.2019 e republicada pelo Instituto Humanitas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos em 22.04.2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/588473-a-desinformacao-sobre-as-universidades-publicas-e-proposital-e-tem-a-intencao-de-justificar-o-dis...> Acesso em: 17 maio 2024.

Serrano, P. **Desinformação: como os meios de comunicação ocultam o mundo.** Rio de Janeiro: Espalhafato, 2010.

Silva, R. C. F.; Carvalho, J. S. Fake news, implicações sociais e urgência do diálogo na educação. **Rev. Faculdade de Educação.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), v. 33, ano 18, n.1, p. 139-154, jan./jul., 2020. UFF inaugura Centro de Referência para o Ensino do Combate à Desinformação. UFF, SCS, **Informativo**, Niterói, 09.05.2024. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=informes/graduacao-pos-graduacao/uff-inaugura-centro-de-referencia-para-o-ensino-do-combate>. Acesso em: 20.08.2024.

Volkoff, V. **Une petite histoire de la désinformation: du cheval de Troie à Internet.** Monaco: Éditions du Rocher, 1999.

Wardle, C.; Derakhshan, H. **Information Disorder: Towards an interdisciplinary framework for research and policy making.** Strasbourg: Conselho da Europa, 2017.

Whetten, D. A.; Godfrey, P. C. **Identity in Organizations, building theory through conversations.** London: Sage, 1998.

Yin, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi - 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

O CLARO-ESCURO DA DIGITALIZAÇÃO DA TV NO CHILE: o caso das emissoras de TV locais

Fernando Fuente-Alba Cariola

Introdução

A TDT e suas diversas aplicações e vantagens, como a televisão digital interativa, são um processo tecnológico que vem sendo tentado desde 2009 e não obteve o progresso esperado no Chile. De fato, foi somente em outubro de 2023, há menos de dois anos, que um canal de uma região do sul do Chile, o canal Quellón, se tornou o primeiro a desligar definitivamente seu sinal analógico e migrar completamente para o digital. Ou seja, quase 10 anos de atraso tecnológico no que prometia ser a tábua de salvação dos canais de televisão aberta contra o então "grande inimigo" (Fuente-Alba, 2018): a TV a cabo e a TV paga. Essas plataformas tornaram-se agora uma aliada dos canais locais, regionais e nacionais diante da crise da televisão aberta, que continua perdida diante dos desafios tecnológicos da nova era.

De fato, a televisão digital terrestre tem sido usada como bandeira de campanha por diversos governos, bem como em atividades subsequentes relacionadas às suas próprias administrações, uma vez estabelecidas. Planejamento e programação deficientes, com datas impostas por critérios políticos, e não por critérios relacionados às telecomunicações, são fatores que contribuem para a negligência de dois grandes protagonistas da mudança televisiva: os canais locais e comunitários (Fuente-Alba, 2015).

Leis e evolução da televisão digital e regional no Chile

Hoje, a televisão no Chile é regulada pela Lei que criou o Conselho Nacional de Televisão (Lei 18.838 de 1989) e pela Lei de TV Digital (Lei 20.750 de 2014), em um texto fundido, onde algumas seções originais foram substituídas por outras mais recentes. Uma das seções que permanece inalterada desde o início é a definição do papel da CNTV: garantir o bom funcionamento da televisão. Mas o que significa o bom funcionamento da televisão? Refere-se à qualidade técnica da transmissão? Ou ao conteúdo transmitido pelas diferentes estações? Ou à integração de tecnologias digitais que atendam às necessidades da comunidade. Com a chegada de plataformas digitais como YouTube, Netflix e Disney, a televisão tradicional enfrentou mudanças drásticas. De fato, hoje no Chile, as vendas de televisores com acesso à Internet dominam quase 100% do mercado e “a criação de conteúdo audiovisual para o YouTube ou outras plataformas tornou-se parte da cultura ocidental contemporânea, principalmente entre adolescentes e jovens, mas cada vez mais transversal às gerações mais velhas” (Arana et al., 2020, p. 162).

O Chile está muito atrás de seus vizinhos latino-americanos na implementação da TDT-i. Em outubro de 2008, a então presidente Michelle Bachelet apresentou um projeto de lei com o objetivo de promover o desenvolvimento da televisão digital terrestre no país.

A nova legislação pretendia reformar as mudanças para aprimorar o sistema de concessões e, assim, reconhecer e desenvolver a televisão regional, local e cultural. Finalmente, em 14 de setembro de 2009, o presidente da República escolheu o padrão japonês com adaptações brasileiras, ISDB-Tb, como o padrão de transmissão de televisão digital no país. Essa lenta decisão fez do Chile um dos últimos países a aderir à transição da televisão analógica para a digital na América Latina e, portanto, um dos últimos a alcançar o tão esperado desligamento analógico, que ainda está pendente até 2024. Atualmente, a TDT parece ter chegado tarde; o surgimento do cabo em mais de 75% dos lares chilenos e a TV por streaming têm a televisão terrestre em uma crise de audiência (CNTV, 2022) que coloca em risco a importância de suas aplicações interativas e as potenciais vantagens para seus usuários.

Cinco anos se passaram desde a escolha do padrão japonês de transmissão digital até a promulgação da Lei 20.750 de maio de 2014, também conhecida como Lei da Televisão Digital. Essa lei permite e regulamenta a introdução da televisão digital terrestre, promovendo legalmente a transição dos sinais analógicos para os digitais. Entre os argumentos apresentados na mensagem presidencial com a qual o projeto de lei foi enviado ao Parlamento, algumas das deficiências da legislação da época foram reconhecidas. Por exemplo: o regime de concessões não era adaptado à tecnologia da televisão digital; não reconhecia nem buscava desenvolver a televisão regional, local e comunitária; tinha pouco conteúdo cultural; e o regime de subsídios era inadequado (Bachelet, 2008).

A promulgação da Lei 20.750 marca a primeira regulamentação chilena que diferencia os tipos de concessões entre nacionais, regionais, locais e comunitárias. Além disso, reserva 40% do espectro radioelétrico para concessões destinadas a conteúdo educacional e cultural, como canais regionais, locais e comunitários. O artigo 15 da lei define concessões regionais como aquelas que

"consideram qualquer nível de presença em uma ou mais regiões, mas em não mais de 50% das regiões do país". Acrescenta que "no caso de presença em apenas uma região, tais concessões devem incluir um alcance efetivo igual ou superior a 25% da população ou uma cobertura igual ou superior a 50% dos municípios dessa região" (Lei 20.750, Art. 15). Consideram-se concessões locais aquelas que, "consideradas em seu conjunto, contemplem a presença em uma única região, compreendendo em seu interior um efetivo alcance inferior a 25% de sua população e com cobertura inferior a 50% dos municípios dessa região" (Lei 20.750. Art. 15).

No entanto, essa definição é meramente geográfica, o que significa que não aborda a questão da garantia do direito das comunidades à comunicação. Qualquer emissora de televisão estabelecida em uma área é classificada como local ou regional, independentemente de seu conteúdo ser relevante para a comunidade em que opera. Por outro lado, emissoras que efetivamente produzem conteúdo local ou regional não contam com um modelo de financiamento que garanta a sustentabilidade do projeto a longo prazo, principalmente por não receberem apoio público específico, mas também por não poderem participar dos mercados relevantes do setor (mercado de audiência e mercado de investimento publicitário), pois não são consideradas pelas empresas que centralizam e comercializam essas informações.

Na televisão local, a televisão local comunitária é definida como um subgrupo específico, definido como "aquelas pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, que detêm uma única concessão dentro dos limites de presença estabelecidos para as concessionárias de cobertura local e que não podem formar canais ou redes permanentes. Essas concessionárias devem zelar pela promoção do desenvolvimento social e local e devem acolher produções realizadas por grupos sociais ou indivíduos residentes na área de cobertura de sua concessão" (Artigo 15). A tabela a seguir

mostra a distribuição atualizada das concessionárias regionais, locais e comunitárias por região, com base na titularidade.

Tabela 1. Concessões de televisão por tipo de prestador (202 5)

Tipo de revendedor	Nacional	Regional		Local	
	Concessões	Concessionários		Concessões	Concessionários
Público	1	7	4 universidades	14	13 municípios e 1 Universidade (Os Lagos)
Privado	4	84	37	70	62
Comunidade	0	0	0	5	5
Total	5	91	41	89	81

Preparado pelos autores usando dados da CNTV (2025)

Os números indicam uma predominância de concessionárias privadas, tanto em nível regional quanto local. Com exceção de algumas concessões a universidades privadas e entidades religiosas locais, existem 99 emissoras de televisão comercial (37 regionais e 62 locais). A presença de meios de comunicação públicos em nível regional e local é muito limitada e se limita a cinco universidades, bem como a treze municípios que mantiveram suas concessões locais porque são anteriores à exclusão introduzida em 2014 pela Lei 20.750. As cinco concessões comunitárias locais foram concedidas no início de 2018. Atualmente, em 2024, está aberta uma nova licitação para a concessão de seis novas frequências, o que continua demonstrando uma presença residual do setor, longe das projeções

de maior diversidade de atores prometidas com o processo de digitalização (Villarrubia, Aguaded e Delgado, 2019). Da mesma forma, não são identificadas concessões para povos indígenas, pois sua existência é contemplada dentro da televisão local-comunitária, mas sem fornecer um procedimento específico ou medidas de promoção. Em 2023, das 857 concessões concedidas pela CNTV (Comissão Nacional de Televisão), apenas 375 foram autorizadas pela SUBTEL para iniciar as transmissões, enquanto 147 perderam os prazos de início de serviço. Em 19 de outubro de 2023, o Canal 2 da cidade de Quellón, Chiloé, Região de Los Lagos, tornou-se o primeiro canal a iniciar o apagão analógico, encerrando suas transmissões analógicas e migrando completamente para o digital.

Metodologia

Esta pesquisa qualitativa é baseada em entrevistas semiestruturadas com executivos de televisão regional, local e comunitária no Chile, bem como na análise de documentos e programação que refletem o debate e o conteúdo sobre a TDT e sua aplicabilidade em toda a gama de canais no Chile.

Quanto à técnica de coleta de dados escolhida, foram entrevistas semiestruturadas. Foi desenvolvido um questionário padronizado, porém flexível (Salinas e Cárdenas, 2009), definindo amplamente as informações que os pesquisadores consideravam necessárias para a análise. As diretrizes para os questionamentos foram focadas em respostas abertas e repetidas em cada entrevista. Além disso, foi desenvolvido um guia para análise documental.

Estratégia de análise

A estratégia de análise utilizada é a triangulação, uma técnica útil para contrastar e comparar perspectivas ou abordagens aos dados coletados na pesquisa. Nesse caso, os resultados foram analisados com base na relação entre os objetivos, o referencial teórico, a documentação e as respostas obtidas nas entrevistas.

Unidade de análise

A unidade de análise definida corresponde a entrevistas semiestruturadas com executivos e representantes de 28 canais de TV regionais, locais e comunitários. Aqueles que concordaram com a entrevista estavam sujeitos a critérios de confidencialidade de identidade. O critério de amostragem considera o objetivo principal desta pesquisa, que é determinar como a televisão digital terrestre foi implementada no Chile. Para tanto, o objetivo é analisar uma perspectiva administrativa a partir da perspectiva corporativa; portanto, o(s) principal(is) executivo(s) de cada estação será(ão) enviado(s) como amostra para análise. A amostra selecionada corresponde a uma amostra proporcional intencional (Salinas e Cárdenas, 2009), selecionando os executivos que representam os diferentes setores (regional, local e comunitário) cujos segmentos de entrevista foram mais relevantes para o objetivo da pesquisa.

Discussão e resultados

A televisão está sendo assistida cada vez menos em grande parte do mundo; as mídias sociais e o streaming reduziram a audiência da televisão aberta globalmente. A audiência real de televisão no Chile, ou seja, o tempo médio que cada pessoa passa assistindo à televisão, também mostra um declínio em 2022 (CNTV 2022). A mesma pesquisa mostra que 72% das pessoas disseram estar um pouco ou nada satisfeitas com a televisão aberta, devido à "programação ruim" ou à falta de variedade (respostas da televisão aberta). Enquanto isso, a televisão paga também registrou uma queda significativa nos níveis de satisfação: de 74% em 2017 para 42% em 2021, principalmente devido ao excesso de publicidade.

Se somarmos os minutos que cada pessoa gasta assistindo a conteúdo audiovisual em seu celular, tablet ou computador, são milhões de minutos desperdiçados assistindo televisão em geral, e é melhor nem pensar nos canais de televisão aberta, que têm sérios problemas de financiamento para oferecer TV de qualidade (Fuente-

Alba, 2018). Passamos do consumo linear da televisão tradicional para o consumo seletivo, com pelo menos quatro telas diferentes para escolher o que assistir, quando assistir, onde assistir e o dispositivo a ser usado (Area -Moreira & Ribeiro-Pessoa , 2012).

Diante dessa crise de audiência, vale a pena questionar se a implementação da televisão digital terrestre no Chile, em andamento há 15 anos, realmente levou em consideração o público e os canais regionais e locais, estes últimos atores importantes na disseminação da cultura e da identidade da região nas telas chilenas. Para verificar isso, os pesquisadores entrevistaram diretores e executivos de 28 canais regionais, locais e comunitários em todo o Chile sobre a digitalização da televisão. Esse material foi comparado com a análise documental anterior dos autores.

Um primeiro resultado que emerge da análise documental é que, no Chile, os canais regionais sofrem de grande invisibilidade , como demonstrado pela Pesquisa Nacional da CNTV (2017), que revela que 83% dos entrevistados de outras regiões além da capital do país sequer conhecem a oferta de canais em suas respectivas áreas, além das janelas de televisão da Televisión Nacional de Chile, o único canal público do país. A televisão local e regional transmite e compete por espectro e audiência em condições desiguais em comparação com os canais nacionais que operam no Chile.

A falta de apoio estatal e as flutuações do mercado afetaram esses veículos de comunicação, que continuam existindo em vez de existir (Fuente-Alba, 2018). Isso contradiz as opiniões do público local, que, além da preeminência da televisão pública e privada, também expressa interesse em conteúdo local, como demonstrado por diversos estudos do Conselho Nacional de Televisão do Chile (CNTV, 2015; CNTV, 2016; CNTV, 2017). Somando-se a essa batalha desigual, há uma forte concentração de veículos de comunicação, onde o oligopólio dominante monopoliza grande parte dos recursos de investimento publicitário, assumindo o controle majoritário das audiências em todo o país. Isso é exacerbado por um centralismo

informacional que negligencia o restante do país (Galindo, 2014) e põe em risco o pluralismo informativo na televisão chilena. O resultado é um mercado com um pequeno número de empresas que monopolizam a fatia publicitária, restringindo a participação da mídia regional e local por meio da veiculação de anúncios por agências. Essa situação é ainda mais agravada pelo fato de que muitas das empresas que detêm mídia em nível nacional também possuem investimentos em outros setores industriais no país, como varejo, transporte ou operadoras de comunicação (Chaparro et al., 2022), o que pode, portanto, condicionar os investimentos em publicidade em uma cadeia prejudicial à mídia local e regional. Essa questão também foi reafirmada por entrevistas com executivos de canais regionais e locais. "Há pressões indiretas; sabe-se que não se tem o apoio financeiro necessário, e às vezes um grande investidor em publicidade que fracassa pode deixar um programa sem financiamento" (Entrevista com o diretor do canal regional, Região de Los Lagos).

Diante do surgimento da televisão digital terrestre (TDT) e suas vantagens, como a televisão digital interativa (TD-i), os canais regionais demonstram ceticismo em relação à televisão digital. Os entrevistados afirmam não estar convencidos de suas vantagens, visto que os telespectadores não têm acesso à televisão digital terrestre e desconhecem as possibilidades que ela oferece. Eles também afirmam que "essa falta de conscientização se deve à falta de compromisso do governo em fortalecer as políticas de informação sobre a migração digital entre os cidadãos e à demora dos canais nacionais em abandonar seus sinais analógicos" (Entrevista com o diretor regional de canais da Região de Valparaíso).

Quando questionados sobre o impacto do processo de digitalização da televisão aberta no pluralismo, todos os entrevistados de canais regionais responderam negativamente, atribuindo esse impacto negativo a fatores econômicos e à lenta

migração para canais nacionais. "O problema são os grandes canais que mantiveram a televisão digital no Chile adormecida. Eles já adiaram uma vez, vão adiar novamente porque os grandes canais não se importam com a televisão digital" (Entrevistado, canal regional, Região de Valparaíso).

O público em geral desconhece o acesso, os usos e os benefícios da TV digital. As instituições públicas permanecem despreocupadas em educar sobre o tema, e o atraso na paralisação do sinal analógico inibiu a transição do público para a digitalização. "Há cerca de quatro meses, os canais em Santiago começaram a migrar. Naquela época, era muito difícil fazer as pessoas assistirem à TV digital quando havia apenas dois canais disponíveis" (Entrevistado, canal regional, Região de Coquimbo).

"Fomos convidados a participar da televisão digital e nos disseram que isso era de fato o que viria no futuro. Analisamos e observamos as experiências em outros países, mas quando a televisão digital foi implementada em outros países (principalmente no Japão e no Brasil), o surgimento da internet e das mídias sociais ainda não estava no nível atual. Além disso, a burocracia do sistema nos fez desperdiçar muitos recursos e tempo, pulando as etapas necessárias, sem conseguir recuperar o investimento feito para implementar a televisão digital" (Entrevistado, canal regional, Região de Maule).

À luz das entrevistas, os diretores de canais regionais desconhecem as potenciais vantagens da televisão digital interativa (TDT), associando um feedback mais eficiente do telespectador a redes sociais como Facebook ou Instagram, em vez de plataformas digitais estáveis como a TDT. "A TDT não é indispensável. A verdadeira revolução na TV está nas mídias sociais e na TV a cabo, que garantem sua presença nas telas das pessoas" (Entrevista com o diretor de canal regional, Região de Magallanes). Representantes de canais regionais acreditam que a falta de um sistema de medição de audiência para seu setor leva a um certo nível de desconhecimento

sobre suas comunidades-alvo. No entanto, isso é compensado pela proximidade territorial que cada canal tem de seus locais-alvo, o que lhe permite articular uma grade de programação em sintonia com os interesses de sua audiência. Independentemente do exposto, como confirmado pela análise documental e pelas entrevistas, alguns canais encomendam estudos de avaliação de audiência para obter uma compreensão mais detalhada de suas audiências. Desconhecem que a televisão digital interativa não só permite a medição instantânea de audiência, mas também pode transformar o receptor de televisão em um transmissor de necessidades, e por que não de conteúdo?

Enquanto isso, entre os canais locais, as opiniões sobre se a digitalização da televisão contribuiu para o desenvolvimento da televisão no Chile são variadas e díspares. Por um lado, alguns veem a televisão digital como uma oportunidade para expandir a cobertura, enquanto outros acreditam que ela poderia fortalecer a sustentabilidade econômica dos canais. Com algumas nuances, o canal local da região de Bío Bío observa que a publicidade está migrando para esse setor e, por outro lado, o canal da região de Atacama comenta que o impacto pode variar dependendo das regulamentações implementadas sobre o assunto: "As regulamentações mudam, e isso também afeta, digamos, a possibilidade de tornar esse negócio lucrativo". Já o canal local da região de Maule acredita que a digitalização ajudou a nivelar o campo de atuação com os canais nacionais.

De uma perspectiva mais crítica, alguns canais locais argumentam que a televisão digital afetou suas finanças, já que os telespectadores não sentiram a necessidade de migrar para a televisão digital, com a consequente queda na audiência. "Um projeto de televisão digital foi vendido para todos na indústria televisiva, e não acho que tenha sido realista, porque os grandes canais, os canais nacionais, não foram forçados a entrar na televisão

digital. Portanto, de certa forma, quem está inovando com isso são os canais menores" (Entrevistado, canal local, Região da Araucanía).

Os canais locais também não veem nenhuma melhora ou impacto em seus orçamentos com a televisão digital, como menciona um entrevistado. "Do ponto de vista econômico, também não teve nenhum efeito especial, porque nossos patrocinadores já estão cancelando a publicidade na televisão analógica, e o fato de termos começado com o digital não significa que eles nos pagaram um prêmio", afirmam, da Região de Valparaíso. (Entrevistado, canal local, Região de Valparaíso). Este último fator também contribui para a falta de conscientização do público sobre a digitalização da TV.

Por sua vez, um canal da Região da Araucanía afirma que, enquanto os canais nacionais não migrarem para a TDT, os telespectadores não se sentirão pressionados a entrar nesse espaço, já que a televisão digital "nunca foi considerada uma solução econômica; foi apresentada como uma necessidade relacionada aos tempos em que vivemos" (Entrevista com o diretor do canal local, Região da Araucanía). Outro elemento mencionado pelo representante do canal na Região da Araucanía são as promessas não cumpridas que viriam com a TDT e que impactam o alcance da oferta na região: "Por exemplo, mesmo quando nos tornamos digitais, as operadoras de TV a cabo da região teriam que nos incluir em sua programação, conforme estabelecido por lei [...] no nosso caso, como somos as únicas operadoras nesta área, deveria ter sido quase automático. O must - carry não é uma realidade."

Na mesma linha, um representante de uma rádio local enfatiza que o projeto tem sido: 1) um experimento sem relevância comercial; e 2) são os canais menores que estão inovando. "[...] a verdade é que, até hoje, continua sendo um experimento. Não teve muito impacto na audiência porque não é a conexão aberta que os canais costumam ter" (Entrevistado, canal local, Região de Los Lagos).

Um ponto em comum entre ambas as posições são as possibilidades oferecidas pelas plataformas digitais e pelas mídias sociais em termos de projeção econômica. "Mais do que a televisão digital, acho que temos nos concentrado em como mesclar nosso conteúdo ou como inseri-lo também nas mídias sociais, porque sabemos que hoje em dia todo mundo tem Facebook, Twitter e Instagram. Então, tentamos gerar conteúdo para essa plataforma também", comenta o entrevistado do canal local da Região de Antofagasta. Nesse sentido, diversos canais afirmam que a internet pode ser uma boa plataforma para articular um sistema de mensuração que apoie o investimento publicitário e que seria proveitoso se uma possível mensuração pudesse fornecer métricas semelhantes às das mídias sociais. "Considero a questão da audiência uma forma de mensurar [...] Acho que, muitas vezes, o que se mede mais do que a audiência que consegue acompanhar o canal de televisão é a audiência que não está na televisão, mas sim em outras plataformas" (Entrevistado, canal local, Região de Antofagasta).

Por outro lado, há uma avaliação positiva do uso de plataformas digitais e mídias sociais como meio de divulgação, transmissão e mensuração de audiência para seus conteúdos.

"Mais do que televisão digital, acho que estamos nos concentrando em como misturar e combinar nosso conteúdo ou como integrá-lo às mídias sociais, porque sabemos que hoje em dia todo mundo tem Facebook, Twitter e Instagram" (Diretor de Canal Local, Região de Coquimbo).

Embora muito menos difundida, observa-se uma tendência mais conservadora que acredita que medidores de pessoas ou um sistema semelhante poderiam levar canais locais e regionais a produzir conteúdo descartável. "Isso exploraria aspectos como questões policiais, sensacionalismo e o mesmo tipo de espetáculo, e negligenciaria tópicos importantes que a televisão, como um elo, pode perfeitamente influenciar positivamente o público,

transmitindo mensagens mais culturais, informativas, históricas e baseadas em conhecimento" (Diretor de canal local, Região de Valparaíso).

Por sua vez, os canais comunitários carecem de conhecimento sobre os requisitos para acessar as concessões que permitem a transmissão em televisão aberta e, ao mesmo tempo, sobre o uso das concessões concedidas. As opiniões se concentram nos benefícios teóricos da digitalização, na lentidão da migração digital, nos altos custos associados à aquisição dessa tecnologia e na falta de conhecimento do público sobre o tema. Quando os canais comunitários foram questionados se a televisão digital permite uma projeção econômica para a sustentabilidade dos canais, vários níveis de análise foram detectados. A maioria dos canais evita a questão sobre a relação entre sustentabilidade econômica e televisão digital; em vez disso, as opiniões variam entre os benefícios teóricos da digitalização, a lentidão da migração digital, os altos custos associados à aquisição dessa tecnologia e a falta de conhecimento do público sobre o tema.

"A televisão digital aberta demorou tanto para ser implementada, teve tantas complicações e foi tão complexa, especialmente para veículos de comunicação menores, que não sei se é a solução" (Entrevistado, canal comunitário, Região General Bernardo O'Higgins).

"Em relação a essa transformação tecnológica, as pessoas não têm noção sobre a televisão digital. Ou seja, há um atraso enorme na instalação de televisores digitais que atendam ao padrão; as pessoas não sabem nada sobre isso" (Entrevistado, Canal Comunitário II, Região Metropolitana).

No caso de canais comunitários que não possuem concessão para transmissão em TV aberta, não há um entendimento completo dos custos necessários para estabelecer e manter um canal digital. "Não sei quanto dinheiro é necessário [...] Bem, nós conseguimos, por exemplo, que você tivesse que ter uma certa quantia de dinheiro,

que era oito milhões (oito mil dólares) e alguma coisa para se firmar" (Entrevistado, canal comunitário I, La Araucanía).

Conclusões

À luz da análise documental e das entrevistas com diretores de canais regionais, locais e comunitários, emergem vários pontos que requerem atenção para que a televisão digital terrestre e interativa alcance o sucesso esperado. O primeiro é a integração inteligente, onde a TV entende que precisa da internet, mais do que da internet da TV; essa aliança de redes de comunicação é fundamental. A Televisão Digital Interativa (TDI) é um cenário emergente moderno que permite a transmissão de conteúdo informativo usando um meio com alta penetração na maioria dos lares ao redor do mundo. Juntos, eles representam uma combinação de televisão, computadores, indústria e telecomunicações, oferecendo uma experiência verdadeiramente integrada. A interatividade permite ao usuário iniciar e desenvolver um diálogo, fazer perguntas, explorar e descobrir, e dar e receber respostas. Portanto, destaca-se que os produtos multimídia têm grandes benefícios nas áreas de educação e entretenimento (Pina, Frometa et al., 2022).

Em relação à interatividade, tudo indica que o Chile está em dívida. De fato, na Lei 18.838, que regulamenta a televisão no Chile, a palavra interatividade não é mencionada uma única vez, nem é mencionada na nova Lei da TDT, Lei 20.750. As únicas menções à interatividade televisiva são feitas em uma resolução (nº 7.219) que especifica o tipo de decodificadores que devem operar com o "middleware Ginga" como plataforma de interatividade. Isso é semelhante aos que operam atualmente no Brasil, que incluem a Interatividade Opcional. Ou seja, a interatividade nem sequer é listada como um requisito para decodificadores que serão introduzidos em um futuro próximo no Chile. Talvez o único aceno do Estado para a interatividade da TDT seja um memorando que

estabelece apoio entre os países Brasil e Chile em torno do desenvolvimento de aplicações TD-i, por meio de fundos de pesquisa ou de algumas organizações específicas, questão que se materializou pela primeira vez somente em agosto de 2015 com o curso "Introdução à TV Digital e Aplicações Interativas com Ginga - NCL" organizado pela Subsecretaria de Telecomunicações e Ministério das Comunicações do Brasil e pela Pontifícia Universidade Católica do Chile realizado em Santiago com a visita de especialistas brasileiros e membros da Redauti Guido Lemos e Raoni Kulesza (Fuente-Alba, 2015). Erro, omissão ou simplesmente um olhar secundário sobre uma das características mais interessantes da televisão digital? A resposta a essa pergunta foi, sem dúvida, encontrada por países vizinhos como o Brasil, que aproveitaram os benefícios da interatividade, transformando o antigo "set-top box" em uma importante ferramenta de informação e comunicação com comunidades que muitas vezes estão distantes dos centros urbanos e dependem da TV como seu único meio de comunicação (Fuente-Alba, 2015). Isso significa que não é mais um erro falar de um meio de comunicação ou de comunicação, como tem sido por mais de 60 anos. Em muitos países que estabeleceram a TDT e a interatividade como ferramentas indispensáveis, transformaram o antigo receptor de TV em um transmissor de informações que permite a transmissão bidirecional de informações. Esta é uma das principais vantagens da TDT e, curiosamente, ela nem sequer é uma opção no Chile.

Antes de pensar em tecnologia, precisamos considerar as necessidades da comunidade e integrá-las aos desafios tecnológicos atuais. A última Pesquisa Nacional de Televisão de 2021 (CNTV, 2022) constatou que 90% das pessoas no país possuem smartphones e 68% usam esse dispositivo para consumir conteúdo audiovisual. Não há necessidade de temer mudanças, pois "a televisão não está morrendo; pelo contrário, está se transformando, explorando, personalizando, privatizando, transmidiando, se tornando líquida, viralizando, dialogando e emergindo de seus

usuários. A única maneira de morrer — a longo prazo — é se seus produtores não atenderem às demandas de suas audiências nas plataformas digitais" (Cepeda Dulce, 2015, p. 78).

O streaming durante e após o surto de coronavírus experimentou um aumento massivo no consumo, uma situação que mudou os hábitos digitais das pessoas em todo o mundo (Tuñón e Gambari, 2021). De fato, a TV paga no Chile está cada vez mais ganhando espaço no território dominado pela TV aberta há décadas. Métricas indicam que 64% dos que assinam TV paga o fazem por meio de um pacote duplo com internet (Asociación Agencia de Medios, 2022). Isso visa claramente transformar a TV em um computador com acesso a streaming, melhor áudio e melhores imagens para assistir a filmes e programas em diferentes plataformas. Se isso for aplicado ao investimento em publicidade, as agências são especialistas em prever crises. A fatia de investimento da TV aberta caiu de 36,9% em 2014 para 28% em 2021, enquanto a TV paga também sofreu perdas, caindo de uma fatia de investimento de 9,7% em 2014 para 6,7% em 2021. Os únicos vencedores são a mídia digital, as redes sociais e o streaming, onde a fatia de investimento passou de 12,4% em 2014 para impressionantes 47,7% em 2021 (Media Agency Association, 2022). O que pode ser feito? Como podemos reconquistar a audiência da TV aberta? As ferramentas interativas da TVDI são fundamentais para a reconquista audiovisual dos espectadores, acompanhadas de conteúdo atrativo e aplicações úteis para uma população cada vez mais dispersa.

"Com a TVDI, o consumidor pode deixar de ser um espectador passivo para se tornar um participante ativo. A televisão deixa de ser apenas uma emissora de conteúdo para possibilitar o acesso a ele. Por meio da TVDI, é possível acessar uma gama de serviços públicos ou privados que abrangem diversas áreas, como comércio, gestão administrativa, entretenimento e aprendizagem" (Abásolo e Pina, 2017, p. 25).

As autoridades chilenas esperam que, até o final de 2024, 100% da população tenha acesso à televisão digital terrestre em suas casas e que um apagão analógico seja alcançado, permitindo que os chilenos sem um receptor digital instalado em suas TVs não recebam mais o sinal de televisão aberta. À luz deste estudo, isso parece muito improvável, visto que os canais não estão dispostos a isso, nem o público está informado sobre tudo o que a TDT envolve. O surgimento de atividades esportivas pode levar à introdução significativa de aparelhos de TV digital entre a população chilena, mas isso levanta outra questão importante: como incentivar os espectadores a voltarem a assistir à televisão aberta.

Referências

Abasolo MJ e Pina J. (2017) *Aplicações e Usabilidade da Televisão Digital Interativa: 5º Congresso Ibero-americano sobre Aplicações e Usabilidade da Televisão Digital Interativa, JAUT2016*; editado por María José Abásolo ; Joaquín Pina Amargós . - 1ª ed . - La Plata: Universidade Nacional de La Plata. Faculdade de Ciência da Computação, 2017.

Arana, E., Mimenza, L., & Narbaiza, B. (2020). Pandemia, consumo audiovisual e tendências futuras em comunicação. *Revista de Comunicação e Saúde*, 10(2), 149–183. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).149-183](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).149-183)

Área - Moreira, M., & Ribeiro-Pessoa, M. (2012). "Do Sólido ao Líquido: Novos Letramentos Diante das Mudanças Culturais da Web 2.0". *Comunicar*, pp. 13-20. Disponível em: www.revistacomunicar.com/pdf/preprint%01-pre-12378

Doi:10.3916/C382011-02-01

Associação de Agências de Mídia (2022). file:///Users/fernandofuent_e_-_alba/Downloads/Informe_inversi_o_n_-_e_n_-_Medios_Marzo_2022.pdf

Michelle Bachelet. Mensagem presidencial enviada ao Parlamento para a votação da Lei

20.750. <https://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4466/>

Cepeda Dulce (2015) Estratégias de televisão digital para a interatividade juvenil em

Ibero-América na Juventude e nas Tecnologias Digitais: Tendências e Discussões Atuais na Pesquisa Científica María Consuelo Lemus Pool, César Bárcenas Curtis e Arely S. Millán

Orozco, coordenadores. Cidade do México: Colofão; Universidade Autônoma de Tamaulipas, 2019 220 páginas; 17 x 23 centímetros.

Chaparro, M., Espinar, L.M., & Gómez, S.L. (2022). A reforma da Lei Geral de Comunicação Audiovisual Espanhola 7/2010 e as recomendações da Diretiva Europeia 2018/1808. Análise crítica a partir de propostas participativas. *Revista Internacional de Comunicação e Desenvolvimento*, 4(16).

CNTV (2015). "Pluralismo, Liberdade de Expressão e Televisão". Conselho Nacional de Televisão: Departamento de Estudos.

CNTV (2016). "Televisão regional e local. Opiniões do público."

[https://www.cntv.cl/wp-](https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2020/04/la_televisio_n_regional_y_local_docx.pdf)

[content/uploads/2020/04/la_televisio_n_regional_y_local_docx.pdf](https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2020/04/la_televisio_n_regional_y_local_docx.pdf)

CNTV (2017) " Pesquisa Nacional de Televisão 2017".

https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2020/10/ix_entv_final.pdf

CNTV (2022). Anuário estatístico de oferta e consumo de TV, 2022.

https://cntv.cl/wp-content/uploads/2023/03/ANUARIO_O-ESTADÍSTICA_O-D-E-OFERTA-A-e-CONSUMO_O-2022.pdf

Fuente-Alba Fernando (2015). TDI, a esperança da televisão aberta no Chile. Em *V*

Conferência Internacional de TV Digital Interativa IV Conferência Ibero-americana sobre Aplicações e Usabilidade da TV Interativa (p. 51).

Fuente-Alba Fernando (2018). Desenvolvimento e identidade: o papel dos meios de comunicação em áreas isoladas. *Revista Observatório*

, 4 (6), 668–703. <https://doi.org/10.20873/uft.24474266.2018v4n6p668>

Galindo, C.U. (2014). Genealogia da concentração econômica da mídia no Chile: uma análise sob a perspectiva da história social e da comunicação. *Perspectivas de la Comunicación - ISSN 0718-4867*, 7(2), 96-106. Disponível em <http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/363>

Lei 18.838 cria o Conselho Nacional de Televisão
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30214>

Lei 20.750. Lei que permite a introdução da televisão digital terrestre no Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1060307>

Pina Joaquín-Danilo, Frometa Raulise, Frías Ludwig, Fernández Ariel e Sepúlveda Juan Carlos (2022). Adoção de tecnologias e padrões abertos na televisão digital.

Interativo para educação e entretenimento em Anais de o X Iberoamericano

Conferência sobre Aplicações e Usabilidade da TV Interativa jAUTI2021 / compilado por María José Abásolo ; Gonzalo Olmedo Cifuentes. - 1ª edição. - La Plata: Universidade Nacional de La Plata. Faculdade de Ciência da Computação.

Salinas Paulina e Cárdenas (2009) Manuel. Métodos de pesquisa social. ISBN 97899978550700. Editora: Quipus, CIOSPAL.

Tuñón, J., & Gambari, A. (fevereiro de 2021). Plataformas audiovisuais digitais: as grandes vencedoras da pandemia. OBS Business School.

[https://marketing.onlinebschool.es/Prensa/Informes/Informe%20Plataformas%20Digitales%20\(Tu%3%b1%c3%b3n-Gambari\)%20final%20maquetaci%c3%b3n%203.pdf](https://marketing.onlinebschool.es/Prensa/Informes/Informe%20Plataformas%20Digitales%20(Tu%3%b1%c3%b3n-Gambari)%20final%20maquetaci%c3%b3n%203.pdf)

Villarrubia Martínez, Andrea, Ignacio Aguaded Gómez e Águeda Delgado Ponce. 2019.

Implementación de la Televisión digital en Chile: ¿una oportunidad real para la TV Comunitaria? o Implementação da televisão digital

no Chile: uma oportunidade real para a TV comunitária? o Implementation of digital television in Chile: a real opportunity for Community TV?. Chasqui 140: 267-283.

O BOOM MIDIÁTICO DOS ABORTOS FORÇADOS DAS FARC NA COLÔMBIA

Mónica Echeverría Burbano
Alejandra Walzer Moskovic

Introdução

Durante o governo do presidente Juan Manuel Santos, iniciou-se a construção de um marco jurídico para o Processo de Paz entre o Estado colombiano e a guerrilha mais antiga da Colômbia, as FARC. Em 2013, foram iniciadas as mesas de negociação em Havana, Cuba. Durante todo esse tempo, as organizações de mulheres lutaram para que se discutisse em profundidade a violência de gênero no contexto do conflito armado, conseguindo a instalação da Subcomissão de Gênero da Mesa de Negociações.

Em 2016, o governo colombiano promoveu um plebiscito popular com a pergunta: Você apoia o acordo final para o fim do conflito e a construção de uma paz estável e duradoura? As respostas possíveis eram: NÃO ou SIM. Antes da votação, foram iniciadas as campanhas, pelo NÃO liderada pela oposição ao Processo de Paz, e pelo SIM liderada pelo governo nacional. A campanha do NÃO atacou os avanços relacionados às questões de

gênero com argumentos religiosos e moralistas, dizendo que a “ideologia de gênero” incentivava a libertinagem sexual das meninas e meninos na Colômbia, apoiava um homossexualismo doentio e era contra a família tradicional (pai, mãe e filhos/filhas) (Ramirez, 2016) . Muitos meios de comunicação colombianos publicaram repetidamente os argumentos da campanha pelo NÃO de forma acrítica, promovendo um profundo desconhecimento do tema, e assim, em 2 de outubro de 2016, a maioria dos cidadãos votou NÃO. No entanto, após várias alterações ao acordo definitivo, o Acordo de Paz foi assinado em 24 de novembro de 2016.

Apesar da forte oposição em discutir as demandas das organizações de mulheres em relação à violência de gênero, como acabamos de expor, no meio do Processo de Paz, o crime de abortos forçados, cujas vítimas foram ex-combatentes das FARC, foi tratado de forma massiva na imprensa escrita colombiana, e sem questionamentos sobre sua importância, como confirma o amplo monitoramento da imprensa que abrange o período de 2000 a 2023 e que evidenciou que a grande maioria das publicações foi feita em 2016, ano em que o plebiscito foi votado.

Isso levou, no âmbito desta investigação, a questionar por que os abortos forçados das FARC adquiriram importância para a imprensa escrita no contexto acima indicado e como esse boom midiático pôde influenciar a construção de um imaginário contra o processo de paz, que se tornou evidente com os resultados negativos do plebiscito pela paz.

Para se aproximar da resposta à pergunta acima, foi necessário fazer uma pesquisa documental que desse conta do que estava ocorrendo no contexto social e político colombiano nesse período de tempo que responde ao maior número de publicações. Os resultados dessa pesquisa documental foram submetidos a uma análise de conteúdo que buscou os discursos escolhidos - selecionados como relevantes ou não para a imprensa ao tratar do

aborto forçado, e essas seleções discursivas foram analisadas criticamente em discussão com conceitos que serão explicados em detalhes no quadro teórico.

Esta pesquisa conclui que, para a imprensa escrita colombiana, o crime de aborto forçado só teve relevância no contexto específico do Processo de Paz. no entanto, o que é realmente importante nessa investigação é que os discursos selecionados e omitidos na amostra analisada permitem inferir que esse boom midiático foi alimentado por elementos narrativos e discursivos que privilegiaram as emoções ligadas à espetacularização da violência em detrimento da racionalidade e que tais elementos levaram a processos de revitimização muito fortes em relação às vítimas e sobreviventes de abortos forçados.

Apesar de o crime de abortos forçados ter sido, e continuar sendo, muito importante, não foram encontradas pesquisas semelhantes, que façam análises da imprensa nesse período, à apresentada neste artigo de pesquisa.

Marco teórico

Diante da pergunta: O que fez com que o crime de abortos forçados cometidos pelas FARC se tornasse um tema de relevância midiática em meio ao processo de paz?, é necessário conceituar o termo discurso em duas dimensões essenciais (que não são as únicas): abortos forçados como violência de gênero e violência sexual que respondem a discursos de poder e discurso na mídia.

Para compreender o crime de aborto forçado como um discurso de poder, passamos, de forma muito sucinta, a conceituar as violências reprodutivas e sexuais.

Em relação às violências reprodutivas, de acordo com o Centro de Direitos Reprodutivos: "As violências reprodutivas são todas as violações da capacidade das pessoas de decidir se querem

ou não ter filhos e em que momento, bem como o acesso a informações e serviços de saúde reprodutiva para efetivar essas decisões” (Comissão da Verdade, 2020) . Como afirma a antropóloga feminista Rita Segato, a violência contra as mulheres, especialmente a violência sexual, tem fins instrumentais, mas também expressivos, ou seja, discursivos, que se manifestam na apropriação dos corpos, a partir de concepções morais que buscam instruir as mulheres, manter o *status quo* masculino e pertencer a um grupo, alimentando o mandato da masculinidade reinante (Segato, 2003) . Assim, os abortos forçados representam discursos muito poderosos de poder, nos quais as mulheres são ensinadas por meio do controle de seus corpos com extrema violência.

O outro tipo de discurso que é importante conceituar é aquele relacionado à mídia. De maneira pontual, esta pesquisa entende as notícias como uma prática social ideológica (van Dijk, 1990) que responde a interesses econômicos, políticos e sociais em busca de posicionar na mente das pessoas, por meio de discursos previamente pensados, ideologias dominantes que sejam úteis para a manutenção do poder.

A análise desses discursos é, por sua vez, um conceito e uma metodologia, razão pela qual essa perspectiva também se encontra no desenho metodológico. Nas palavras do criador da Análise Crítica do Discurso (ACD), ou como é atualmente denominada: Estudos do Discurso, o linguista holandês Van Dijk:

O ACD é mais uma perspectiva crítica sobre a realização do conhecimento: é, por assim dizer, uma análise do discurso feita “com uma atitude”. Centra-se nos problemas sociais e, em especial, no papel do discurso na produção e reprodução do abuso de poder ou da dominação (van Dijk, 2003, p. 144) .

Van Dijk compreende que as notícias têm uma carga ideológica inegável e que a busca pela objetividade no trabalho jornalístico não só não é possível, como em muitos casos não é desejável, pois, embora os meios hegemônicos se prestem ao jogo de promover as ideologias dos grupos poderosos, outros tipos de meios e profissionais do jornalismo podem e devem se opor a essa hegemonia.

A análise dos discursos predominantes no tratamento jornalístico pode ser feita a partir de várias abordagens teóricas. Neste caso, decidiu-se discutir os conceitos acima mencionados com a estratégia número 6 das 10 estratégias de manipulação midiática propostas pelo linguista e filósofo Noam Chomsky:

6. Utilizar o aspecto emocional muito mais do que a reflexão: fazer uso do aspecto emocional é uma técnica clássica para causar um curto-circuito na análise racional e, finalmente, no senso crítico dos indivíduos. Por outro lado, a utilização do registro emocional permite abrir a porta de acesso ao inconsciente para implantar ou injetar ideias, desejos, medos e receios (Chomsky, 2016, p. 7) .

Embora seja possível analisar as 10 estratégias de manipulação midiática a partir da análise dos discursos predominantes na amostra relacionada aos abortos forçados, por questões de espaço ligadas às características desta publicação, foi escolhida apenas uma.

Metodologia

A abordagem metodológica em que se baseou esta investigação é mista, quantitativa e qualitativa, e divide-se nas seguintes estratégias metodológicas:

Primeira estratégia Pesquisa documental: Caracterização do crime de aborto forçado como parte dos crimes sexuais e, portanto, como crime contra a humanidade (como era tratado em 2016, ano de análise da maior parte da amostra) e cronologia dos fatos mais relevantes no Processo de Paz. Pesquisa de artigos jornalísticos que tratassem dos abortos forçados das FARC desde o ano 2000 até o ano 2023. O monitoramento da imprensa foi realizado nos jornais: El Tiempo e El Espectador e na revista Semana. Uma vez identificado que houve um boom midiático em 2016, a amostra foi ampliada nos portais online Verdad Abierta, La Silla Vacía, Pulzo e Las Dos Orillas.

Segunda estratégia Análise de conteúdo: Com base na pesquisa documental, passou-se a fazer uma identificação quantitativa da presença na amostra de palavras isoladas, palavras compostas e frases: violência sexual, violência reprodutiva, violência de gênero, crime contra a humanidade, crime não amnistiável, Processo de Paz, continuum de violência, desmobilização, revitimização, plebiscito pela paz, paz, cessar-fogo, entrega definitiva de armas e hostilidades bilaterais, entre outras. Da mesma forma, levando em consideração a cronologia dos fatos mais relevantes ocorridos no âmbito do Processo de Paz e as variáveis acima expostas, foi feito um cruzamento que evidenciou interesses discursivos selecionados e omitidos no tratamento jornalístico. A análise de conteúdo foi realizada com o RQDA, que faz parte do software R utilizado para a análise de dados quantitativos em documentos de texto.

Terceira estratégia Análise Crítica do Discurso (ACD): Ao adotar uma perspectiva crítica, a ACD não conta com uma

metodologia única para sua aplicação. No entanto, devido ao seu caráter multidisciplinar, permite que cada disciplina escolha uma abordagem metodológica com base em sua expertise. Neste caso, foi priorizada a compreensão dos contextos em que se inscreve o boom midiático, o que estava ocorrendo em relação ao Processo de Paz e a relação com a compreensão do aborto forçado como discurso de poder.

RESULTADOS

A primeira constatação, citada anteriormente e da qual parte o interesse investigativo, é que, de acordo com o número de publicações desde o ano em que a amostra começou (2000) até o ano em que foi encerrada (2023), o tema do crime de aborto forçado nos meios analisados adquiriu especial relevância no ano de 2016, quando foi feita a campanha e votado o Plebiscito pela Paz no âmbito dos diálogos de paz entre o Estado e as extintas FARC.



Gráfico de criação própria

Da mesma forma, como evidenciado no gráfico anterior, as publicações, que durante 12 anos foram muito poucas (3), começaram a aumentar desde o início das negociações de paz,

atingindo seu clímax midiático em 2016 (44) e, posteriormente, voltando a diminuir até quase desaparecer em 2023, com exceção do ano de 2020, que teve 17 publicações, como será explicado mais adiante.

Apesar de, durante anos, várias organizações sociais e estatais terem publicado relatórios sobre a existência do aborto forçado nas fileiras, os meios de comunicação não reconheceram a importância do crime. Alguns desses relatórios foram: "Aprenderás a não chorar. Crianças combatentes na Colômbia", da Human Rights Watch, em 2003; o relatório testemunhal publicado pela Anistia Internacional, em 2004; o relatório de direitos humanos da Colômbia apresentado pelo Departamento de Segurança dos Estados Unidos, em 2009; o relatório do Centro Nacional de Memória Histórica "Basta Ya! Memórias de guerra e dignidade" - 2013 e a investigação "O exercício da interrupção voluntária da gravidez no contexto do conflito armado" da DeJusticia - em 2015.

Para entender esse boom midiático de 2016, é necessário conectar o resultado do monitoramento da imprensa com o que estava ocorrendo no país em relação ao processo de paz. Em dezembro de 2015, ficou evidente que Héctor Arboleda, alias "El Enfermero", das FARC, foi capturado, acusado de praticar, entre 1998 e 2004, centenas de abortos forçados em mulheres combatentes. Esse caso teve grande repercussão na mídia.

Por outro lado, os metadados da análise de conteúdo a que foi submetida a amostra evidenciam que, em 78% dos casos, apesar de entender o crime como violência sexual, não explica que, nos acordos do Processo de Paz, os abortos forçados não seriam amnistiados. Seria de se esperar que, no contexto dos diálogos de paz, a explicação e o alcance do mesmo em relação ao crime fosse prioritária. Como isso não ocorreu, ficam evidentes omissões óbvias no trabalho jornalístico, o que leva a questionar por que isso

aconteceu justamente no ano mais crítico para o acordo e no qual seria realizado o Plebiscito pela Paz.

É ainda mais evidente que, na maioria da amostra, 80% dela, as mulheres vítimas de aborto forçado e seus depoimentos se enquadram nesses fatos específicos, deixando de lado sua dimensão de combatentes e/ou possíveis reinscridas, ou seja, não se relaciona o fato de que, por serem ex-guerrilheiras, elas seriam beneficiadas com a assinatura do processo de paz, conseguindo sair do círculo de violência exercido sobre seus corpos desde que entraram na guerrilha ou foram recrutadas ilegalmente.

Em relação ao acima exposto, foram encontrados muito poucos casos de análises profundas sobre o continuum de violência presente na vida das combatentes vítimas de aborto forçado, uma das variáveis procuradas na análise de conteúdo e posteriormente na leitura crítica de cada um dos textos, isso apesar de, em 2013, a Fundação Ideias para a Paz (FIP) ter publicado a pesquisa “Não chore por Tanja”, na qual se evidencia o continuum de violência exercido na vida das mulheres combatentes dentro e fora das guerrilhas.

Não são poucas as jovens camponesas que buscaram refúgio da violência de seu entorno imediato nos grupos armados. Entre as que responderam à pesquisa, uma em cada cinco afirma ter sofrido abuso sexual antes de se juntar ao grupo. Para as cidadinas, o número é menor, mas continua alto, 13%. (Fundação Ideias para a Paz, 2013, p. 6) .

O fato de não contextualizar a situação das mulheres vítimas de abortos forçados invisibiliza sua dualidade como vítimas constantes de diferentes formas de violência de gênero e, ao mesmo tempo, como responsáveis por diversos crimes no conflito armado.

Após a assinatura do Processo de Paz, as publicações relacionadas aos abortos forçados das FARC diminuíram drasticamente, evidenciando que não houve um acompanhamento detalhado da problemática nem dos casos. Em 2020, nota-se um aumento nas publicações (17), devido ao fato de “El Enfermero de las FARC” ter sido condenado a 40 anos de prisão pela justiça colombiana. Ou seja, o boom midiático ligado à captura de “El Enfermero” em dezembro de 2015 e ao contexto do processo de paz 2016 tem um novo ressurgimento, em menor dimensão, em 2020, com a condenação do mais conhecido dos perpetradores.

Discussão

No caso dos abortos forçados das FARC, fica evidente que os meios de comunicação que fazem parte da amostra, desde o início do boom midiático, reconhecem esses fatos como violência de gênero, um tipo de violência sexual e, portanto, um crime contra a humanidade, e por isso entendem que não era passível de anistia no âmbito do Processo de Paz. Apesar do acima exposto, que pareceria representar um avanço importante para a compreensão do crime, na amostra analisada seleciona-se a sistematicidade do crime, mas não o fato de não ser passível de anistia, escolhendo assim o discurso predominante. Assim, prevalecem as publicações que repudiam o crime, as FARC e questionam de forma implícita, e às vezes explícita, o Processo de Paz.

Isso pode sugerir uma possível manipulação da mídia, se levarmos em conta que os meios de comunicação e os jornalistas têm as seguintes capacidades ao tratar de temas relacionados à violência de gênero:

- 1) Capacidade de agenda: eles têm a possibilidade de falar sobre os casos ou não.
- 2) Capacidade de abordagem: os meios de comunicação decidem a abordagem ou o

enquadramento das notícias, e deles depende a especialização da informação, a qualidade das fontes ou a inclusão de notícias sobre violência de gênero. 3) Capacidade de conceituação: pressupõe o reconhecimento da heterogeneidade das manifestações e cenários da violência de gênero ou, pelo contrário, sua redução conceitual. 4) Capacidade de influência sobre a terminologia: A forma de nomear as realidades influencia a formação de interpretações, pelo que as ferramentas linguístico-conceituais para se referir às agressões de gênero não deixam de ser importantes no discurso público. (Zurbano-Berenguer & Liberia Vayá, 2014, p. 123)

Em relação à capacidade de agenda, fica evidente que o tema só foi relevante em um determinado contexto, como explicado e argumentado anteriormente, apesar de poder e dever ter sido tratado em profundidade durante muitos anos.

Chama especialmente a atenção a capacidade conceitual e a capacidade da terminologia, relacionada com a omissão de uma explicação aprofundada do que implicava o fato de as violências sexuais serem classificadas como crimes contra a humanidade e, portanto, não passíveis de anistia. Se a isso somarmos a publicação do relatório da FIP, citado anteriormente, onde se explica o continuum de violência de gênero vivido por centenas de mulheres ex-combatentes, continuum que não é tratado jornalisticamente em grande parte da amostra analisada, pode-se inferir que a seleção dos discursos usados pela mídia responde a um interesse especial, uma vez que eles contavam com as informações, as fontes e o

conhecimento para tratar do tema com toda a profundidade necessária.

Ao contrário da explicação profunda das implicações do crime contra a humanidade no contexto do conflito armado, o que predomina na amostra analisada é a espetacularização da violência. El Tiempo “Guerrilheiras que morriam em abortos eram usadas em aulas de anatomia” (El Tiempo, 2015) .

Trechos de produtos jornalísticos como o anterior são frequentes, colocando o foco na violência exercida e, portanto, direcionando a atenção do público para aspectos colaterais, incompatíveis com os motivos reais da agressão (Sánchez Rodríguez, 2008), motivos muito mais profundos do que a violência em si e que estão ligados a discursos de poder contra o corpo das mulheres.

O exposto acima, somado à omissão do crime como não passível de anistia e à omissão do continuum da violência, evidencia que há um interesse especial em utilizar o aspecto emocional: fazer uso do aspecto emocional é uma técnica clássica para causar um curto-circuito na análise racional e, finalmente, no senso crítico dos indivíduos. Por outro lado, o uso do registro emocional permite abrir a porta de acesso ao inconsciente para implantar ou injetar ideias, desejos, medos e receios. (Chomsky, 2016).

A isso, deve-se acrescentar que, na amostra analisada, o testemunho mais recorrente é o do agressor. Sendo o caso do “enfermeiro das FARC” o mais midiático, a voz e a história do agressor são selecionadas como primordiais, conseguindo, na maioria dos casos, a invisibilização das vítimas e gerando, ao mesmo tempo, graves processos de revitimização.

Isso se destaca como uma seleção discursiva, na qual o agressor é apresentado como um monstro, um agressor que representa todos os homens das FARC. Se entendemos que os monstros são seres fora do normal, seres e e irracionais, sedentos de

violência e sangue, fica claro que não é possível fazer um acordo de paz com monstros. É comum que, na mídia, os agressores que cometem crimes de natureza sexual e violência reprodutiva sejam tratados direta ou indiretamente como monstros, porque é uma forma de desqualificar com maior ênfase suas ações. no entanto, os altos índices de violência sexual fazem entender que um agressor desse tipo não é um ser que foge da racionalidade, não em todos os casos, mas um homem normal que usa esse tipo de violência como um discurso de dominação e poder. A seleção feita pela mídia, consciente ou inconscientemente, potencializa a emocionalidade, contribui para o ódio e impossibilita uma reflexão crítica sobre o crime, o contexto em que ele é discutido e, claro, o destino das mulheres combatentes diante de uma possível desmobilização.

Ligado ao anterior, fica evidente que, embora haja um reconhecimento do crime de aborto forçado como um crime de gênero, seu tratamento se limita a enunciá-lo e não tratar os produtos comunicativos com uma abordagem de gênero em que primem as histórias das mulheres, seu poder de resiliência e, obviamente, a necessidade que elas tinham de fazer parte do Processo de Paz. São muito poucos os depoimentos das vítimas que buscavam investigar suas vidas e necessidades de reintegração além do horror que viveram ao serem vítimas de abortos forçados.

Conclusões

Embora não seja possível garantir que o boom midiático sobre os abortos forçados das FARC responda diretamente à campanha exercida pelos partidos políticos que eram contra o Processo de Paz e que buscavam a vitória do NÃO no plebiscito de 2016, é possível identificar um padrão importante que relaciona o maior número de publicações com o contexto ligado ao plebiscito pela paz e que, uma vez que o plebiscito passou, as publicações acabaram quase completamente. Como mostrado na seção de

conclusões, em 2020, “O enfermeiro” foi condenado a 40 anos de prisão e a cobertura da mídia, embora tenha aumentado em relação aos anos anteriores, não foi de forma alguma igual à de 2016, evidenciando que, no contexto do Processo de Paz, os abortos forçados foram mais relevantes. Isso, somado às omissões e seleções, explicadas anteriormente, à espetacularização da violência e ao uso de elementos emocionais contra os analíticos, leva a inferir que muito possivelmente os abortos forçados se tornaram mais relevantes em um contexto específico ligado ao Processo de Paz e na busca de interferir nos resultados do plebiscito a favor do NÃO.

O que parece ser a conclusão mais relevante não o é. O que se pode deduzir das análises apresentadas ao longo deste artigo é que os casos das mulheres vítimas de abortos forçados não foram mostrados em toda a sua dimensão, foram omitidos elementos indispensáveis para a sua compreensão e as mulheres foram deixadas no plano das vítimas, invisibilizando as suas histórias de vida, as suas propostas sociais e políticas e as suas necessidades de paz. Tudo isso gerou processos de revitimização que muito provavelmente contribuíram para a violação de seus direitos como mulheres desmobilizadas.

É tarefa do jornalismo contribuir para a construção da memória histórica, onde as vozes das vítimas e sobreviventes tenham prioridade sobre as dos perpetradores, o que não aconteceu no caso dos abortos forçados. Da mesma forma, é tarefa do jornalismo contribuir para a reparação social dessas mulheres, evidenciando o crime e seus elementos discursivos em relação ao uso dos corpos como formas de poder, evidenciando suas histórias de vida, enfatizando que também são vidas que merecem ser choradas e que, embora pertencessem a um grupo armado, em muitos casos, foram vítimas de um sistema que as levou a fazer parte da lógica da guerra, onde foram revitimizadas repetidas vezes e que

agora precisam do apoio de toda uma sociedade para seguir em frente.

Referências

Chomsky, N. (2016). Dez estratégias de manipulação midiática. *Archipelago. Revista cultural de nossa América*, 19(73).

Comissão da Verdade. (15 de dezembro de 2020). *A violência reprodutiva no conflito armado: uma verdade pendente*. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/violencia-reproductiva-en-el-conflicto-armado-una-verdad-pendiente>

Echeverría Burbano, M. P. (2022). *O tratamento jornalístico da violência sexual contra as mulheres no contexto do conflito armado colombiano. Análise de casos segundo o tipo de violência, vítimas, agressores e contextos* [tese de doutorado]. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/35862>

El Tiempo. (13 de dezembro de 2015). *Guerrilheiras que morriam em abortos eram usadas em aulas de anatomia*.

Fundação Ideias para a Paz. (março de 2013). *Não chore por Tanja*.

Ramirez, M. F. (agosto de 2016). *(Alerta) Ideologia de gênero nos acordos com as FARC* [arquivo de vídeo]. YouTube.

Segato, R. L. (2003). *As estruturas elementares da violência: Ensaios sobre gênero entre a antropologia, o psicanálise e os direitos humanos*. Universidade Nacional de Quilmes.

van Dijk, T. A. (2003). A multidisciplinaridade da análise crítica do discurso: Um argumento a favor da diversidade. Em R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análise crítica do discurso* (pp. 143-177). Gedisa.

Zurbano-Berenguer, B., & Liberia Vayá, I. (2014). Revisão teórico-conceitual da violência de gênero e sua representação no discurso midiático. Uma proposta de resignificação. *Zer*, 19(36), 121-143.

EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DESINFORMAÇÃO

Aline dos Anjos Guimarães Samim
Danilo de Melo Souza
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

Introdução

Os sistemas educacionais no Brasil buscam adaptar-se às transformações tecnológicas do mundo digital, aos seus inegáveis benefícios, como também aos desafios atuais da desinformação, das fake news e do letramento digital numa perspectiva de formação integral e cidadã. A inclusão das tecnologias digitais da informação e comunicação - TDIC no ambiente escolar de forma responsável e estratégica é um problema que exige respostas integradas e interdependentes em termos de políticas públicas.

A política de educação conforme estabelecido no artigo 205 da Constituição da República tem como objetivo principal, “(...) o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). A

formação plena e cidadã é o pilar de toda sistemática curricular da educação nacional com as suas diferentes concepções de conhecimento e de educação, constituindo-se como espaço de disputa e poder, com reflexos na formação dos sujeitos.

No plano federal, o Conselho Nacional de Educação – CNE é um dos espaços de reflexões e debates sobre as realidades locais, a diversidade sociocultural e as formas de desigualdade social e educacional brasileiras. Dentre as suas funções normativas e deliberativas conforme a Lei nº 9.131/95 (BRASIL, 1995) está a de deliberar sobre as diretrizes curriculares nacionais.

Nesta perspectiva o CNE tem emitido pareceres e resoluções para orientar os sistemas de ensino quanto ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ambiente escolar e bem como a proteção dos estudantes no ambiente online. Ainda em 2017, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 2 de 22/12/17 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC de forma obrigatória ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A BNCC define as aprendizagens essenciais, as habilidades e competências para todos os estudantes brasileiros com o objetivo de garantir uma formação básica comum e de qualidade. A BNCC apresenta 10 competências gerais que abrangem diversos aspectos para a promoção da educação integral dos estudantes.

Em termos de educação digital e tecnológica a competência geral da *Cultura Digital*²⁰ refere-se à compreensão e uso das tecnologias, envolvendo entender o seu funcionamento, os impactos e o uso responsável e seguro; o acesso e a disseminação de

²⁰ A competência geral nº 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL. 2018.)

informações de maneira crítica, ética e com a verificação das fontes e a sua veracidade.

Nesta mesma competência, a BNCC apresenta a dimensão da resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento computacional que busca expandir a capacidade do educando para decompor problemas complexos e encontrar soluções lógicas e sistemáticas com ou sem o uso de computadores; e ainda o exercício do protagonismo e da autoria, para que o estudante seja estimulado a ser um criador, produzindo conteúdos e participando ativamente da sociedade digital, superando a mera condição de usuário e consumidor de tecnologia.

Com o mesmo objetivo da formação plena e cidadã expressa na Constituição de 1988, pode-se listar mais quatro competências gerais da Base Nacional que se articulam com a Cultura Digital quais sejam: o *Pensamento Científico, Crítico e Criativo*; a *Comunicação*; a *Argumentação* e a *Responsabilidade e Cidadania*.

Segundo Souza e Porto Jr (2024)

“Estas e demais competências não esgotam a complexidade da vida humana, mas habilitam o sujeito situar-se ativamente na sua comunidade, no seio familiar e na interação com os problemas da contemporaneidade no mundo social e do trabalho. Dentre os grandes desafios do presente, está justamente a produção e circulação em larga escala de desinformação e notícias falsas sobre conteúdo da vida política, econômica e social.” (p.100)

Neste contexto, o exercício da cidadania pressupõe a capacidade de cada estudante de agir criticamente no meio social a

partir de uma formação digital e midiática que fortaleça a cidadania digital e o letramento digital e informacional

Metodologia

O presente artigo tem por objetivo analisar de forma integrada as recentes iniciativas em termos de legislação sobre a educação digital, a educação midiática e o combate à desinformação. Além de destacar as normas em vigor, busca-se estabelecer a interdependência entre eles, identificando como uma política de Estado é traduzida em diretrizes práticas para o ambiente escolar.

Ao examinar os marcos legais, as diretrizes operacionais e os debates em torno da questão, pretende-se destacar os desafios práticos e as possíveis lacunas em termos da implementação de uma abordagem curricular capaz de promover o letramento digital dos estudantes.

O estudo bibliográfico buscou levantar os desafios da educação contemporânea no que diz respeito à inserção das comunidades de aprendizagem no ambiente massivo das novas tecnologias digitais de comunicação e da informação que se apresentam como um conjunto de ferramentas, recursos e tecnologias que processam, armazenam e transmitem informações, com facilidade de acesso comunicacional e ao conhecimento disponível de forma digital.

A inserção das tecnologias digitais de forma cada vez mais intensa e presente no cotidiano familiar e social apresenta pontos de preocupação e cuidado no que diz respeito a formação da consciência coletiva. O fenômeno da desinformação e das fake news tem canalizado parte da atenção das pessoas para a construção de ideologias extremistas e a instrumentalização política das redes sociais.

Nesta perspectiva pretende-se compreender o ordenamento legal, as diretrizes curriculares e a formação de professores como

possíveis elementos para o fortalecimento institucional da escola pública e da formação crítica e cidadã das novas gerações digitais. O estudo também buscou ampliar as reflexões sobre ensino e desinformação a partir do livro, “Ensino, Comunicação e Desinformação”, o segundo de uma Série Didática produzida no âmbito da disciplina de Pós-graduação - “Ensino e Desinformação”, ministrada pelo Dr. Gilson Porto, da Universidade Federal do Tocantins, membro do Programa de Doutorado “Ciências, Tecnologias e Inclusão”, da Universidade Federal Fluminense.

Legislação Educacional e a Questão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014) ainda em vigor²¹ nas suas 20 metas e 254 diretrizes estratégicas apresentou desafios e abriu espaço para a inclusão das tecnologias no processo educacional. A Base Nacional Comum Curricular (Lei nº 13.415/2017) foi o marco normativo mais relevante do período por discutir a questão das tecnologias a partir do constructo da *Cultura Digital* que envolve valores e comportamentos da interação humana com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, alterando as formas de comunicação, de aprendizagem e o trabalho; numa transformação inédita das relações sociais e culturais em escala planetária.

Na esteira das transformações tecnológicas da última década, observou-se a amplificação de importantes questões com as diversas formas de violência material e simbólica²² na vida social e

²¹ Conforme Lei 14.934, de 2024, aprovada pelo Congresso Nacional que prorrogou a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 até 31 de dezembro de 2025.

²² A violência simbólica tem como função política a imposição e/ou legitimação da dominação de uma classe sobre a outra, “domesticando os dominados”, de forma invisível, não física; operada por meio de símbolos, palavras e discursos, impondo normas, valores e visões de mundo de

escolar. Em 2019, a Lei nº 13.840 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9394/96) para incluir o item do combate ao bullying e o cyberbullying nos currículos escolares.

Outra alteração na LDB se deu com a Lei nº 14.164/2021, na inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Tema de forte relevância na educação digital, para combater e prevenir o uso da internet e das redes sociais em termos de violência e o assédio contra a mulher.

No campo do debate sobre o problema da desinformação das fake news, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei – PL nº 2630/2020 (PL das Fake News), cujo texto já aprovado no Senado Federal, teve a votação interrompida pelos impasses e negociações entre pontos controversos como a questão da responsabilização das plataformas; da imunidade parlamentar nas redes sociais e a previsão de uma entidade para regulamentação da internet. A discussão central envolve a questão da liberdade de expressão e a necessidade de combater a desinformação.

O Conselho Nacional da Educação por meio do Parecer CNE/CEB nº 2/2022 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2022 incluiu o ensino de computação na educação básica, complementando BNCC e detalhando as competências e habilidades a serem desenvolvidas na Educação Básica equilibrando a necessidade de letramento digital e o desenvolvimento de outras habilidades com a abordagem dos temas de programação, letramento digital, pensamento computacional e o uso ético da tecnologia.

A urgência e atualidade do tema possibilitou a instituição da Política Nacional de Educação Digital – PNED (A Lei nº 14.533/2023), legislação mais abrangente e específica sobre a questão até o momento. A PNED tem como objetivo promover a inclusão digital, a

grupos dominantes sobre os dominados e legitimando as desigualdades. (BOURDIEU, 1989).

cultura e a cidadania, além de impulsionar a inovação tecnológica e o desenvolvimento científico no país. A política é dividida em eixos como educação digital escolar, capacitação profissional e inclusão digital para a cidadania.

No que diz respeito à inclusão digital da sociedade a PNED prevê o acesso à tecnologia e à internet para toda sociedade com programas de conscientização e treinamento em competências digitais, midiáticas e informacionais. A nova legislação determina que o letramento digital e informacional, o ensino de computação, programação e robótica sejam abordados a partir dos anos iniciais do ensino fundamental.

Dois outros pontos fundamentais da PNED são a capacitação e especialização digital para os profissionais da educação, considerando que eles são os principais responsáveis pela implementação das diretrizes curriculares. Por fim, a legislação fomenta a inovação em tecnologias de informação e comunicação e a sua aplicação em educação.

Em complementação a PNED, o governo federal instituiu o Programa Escola Conectada por meio do Decreto nº 11.713/2023, que tem por objetivo expandir o acesso à internet de alta qualidade nas escolas públicas de educação básica, para garantir conectividade para uso pedagógico. O decreto é uma ação tática que poderá garantir a infraestrutura necessária ao desenvolvimento da educação digital.

Observando-se a legislação da última década é possível verificar uma clara evolução no tratamento deste importante tema para a educação brasileira. O que antes era tratado de forma indireta, como no PNE, começa a ser abordado com especificidade como na BNCC e mais recentemente na PNED. A realidade é que a tecnologia e a educação digital se tornaram cada vez mais presentes nas políticas públicas e nos currículos escolares, com o aprimoramento jurídico sobre a questão.

A mais recente iniciativa sobre o tema se efetiva com a Lei nº 15.100 de 13/01/2025 que dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Em complemento ao dispositivo legal, foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 de 24/03/25 que instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e a integração curricular da educação digital e midiática.

Os instrumentos legais buscam proteger a saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes, abordando de forma equilibrada a questão do uso de aparelhos e dispositivos, evitando-se a proibição total, diferenciando e regulamentando o uso para fins pedagógicos, sob a mediação de profissionais da educação. A resolução trata sobre o acesso às tecnologias de forma gradativa, de acordo com a etapa de ensino, considerando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes.

O esforço legislativo embora fundamental para o estabelecimento de uma política estruturada sobre a educação digital, não garante a sua plena efetivação. As regulamentações complementares traduzem a política em diretrizes operacionais para as escolas, que por sua vez apresentam desafios estruturais profundos como a precariedade da infraestrutura tecnológica, as desigualdades socioeconômicas e a questão da formação dos profissionais da educação.

Educação e desinformação

A efetivação de uma política focada na educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação requer uma abordagem interdependente para superação das barreiras de ordem material e de formação dos quadros profissionais da educação. Neste estudo, acrescenta-se a questão da desinformação e das fake news.

A luta contra a desinformação no ambiente digital tem como foco o letramento midiático que se traduz na capacidade dos estudantes e professores em analisar criticamente as informações, identificar fontes confiáveis e compreender o funcionamento dos algoritmos das redes sociais. Trata-se, portanto, de compreender e usar as tecnologias de forma ética e segura e contribuir para a formação do cidadão.

A desinformação é um fenômeno observado historicamente em diversos momentos e contextos, que se potencializou em termos comunicacionais com a ampliação do acesso das populações à rede de conexões globais em que a produção e divulgação de conteúdos e informações acontece de forma aberta e muitas vezes sem controles ou evidências; abrindo espaço para difusão de desinformação.

Refletindo sobre o termo “desinformação”, Silva et all (2024) esclarecem:

“A Língua Inglesa possui dois vocábulos para marcar a diferença entre a ação de transmitir informação equivocadas e a intencionalidade de propagação de notícias falsas, a saber: a *misinformation*, que seria a transmissão de informação incerta, aberta a várias interpretações e a *disinformation*, que pode ser entendido como uma forma proposital de transmitir informações com a intenção de enganar, apresentando o segundo vocábulo uma maior sofisticação em relação ao primeiro (Pinheiro; Brito, 2014). Contudo, com a tradução para a Língua Portuguesa, ambos os termos passaram a ter como correspondência apenas no termo desinformação. Essa

assimetria na tradução gera a dificuldade na compreensão do que seria exatamente uma informação equivocada e uma informação com a intencionalidade de enganar. No entanto, em todos os casos, sejam notícias com informações errôneas ou aquelas intencionalmente inverídicas, ambas podem provocar algum tipo de risco aos seus consumidores.” (p. 18)

O ecossistema de desinformação promove conteúdos de negação das ciências, do cultivo das violências simbólicas comunicacionais e apologias aos regimes totalitários. Produzida e veiculada em larga escala, as fake news levam as pessoas com baixo letramento e os analfabetos funcionais a aceitar com passividade as informações falsas, o que contribui para o reforço de preconceitos, pânico moral e outras desconexões com a realidade dos fatos.

Souza e Pôrto Jr. (2024) afirmam que:

A Ciência da Informação tem se debruçado sobre o conceito de “Desinformação” e os seus diversos sentidos e interpretações que pode, de acordo com a literatura, apresentar-se como ruído ou ausência de informação, como instrumento de alienação coletiva e dominação, e como meio de logro, ou engano arquitetado para alguém (BRITO e PINHEIRO, 2014).O conceito de desinformação ultrapassa a dimensão semântica do termo e estabelece amplas relações com o contexto social e político, com implicações na maneira como o indivíduo acessa e processa as informações

disponíveis nas diversas mídias, plataformas e interações sociais. (p. 103)

A desinformação encontra terreno fértil entre as populações vulnerabilizadas pela desigualdade social e a desigualdade educacional. Neste contexto, torna-se motivo de preocupação os desafios do país em relação a escolarização da população. O Brasil embora tenha promovido considerável avanço em termos de expansão das oportunidades educacionais:

“Assim como a taxa de analfabetismo, o nível de instrução alcançado pela população adulta de um País é um legado do investimento em educação feito em décadas passadas. Segundo os dados do módulo ampliado de Educação da PNAD Contínua 2023, o percentual de pessoas com 25 anos ou mais anos de idade que não haviam concluído a educação básica obrigatória, direito constitucional assegurado pelo Estado brasileiro a todos os cidadãos, era de 45,6%, sendo que 33,1% não haviam concluído o ensino fundamental, e 12,5% não haviam concluído o ensino médio. Somente 19,7% das pessoas dessa faixa etária haviam concluído o ensino superior, e 34,7% completaram o ensino médio. (...) A proporção, no Brasil, de 40,1% das pessoas de 25 a 64 anos de idade que não haviam concluído a escolaridade básica obrigatória em 2023, isto é, o ensino médio, foi mais do que o dobro dessa proporção para o mesmo grupo etário na média dos países da OCDE

em 2022 (19,8%³⁹), divulgado no relatório *Education at a Glance 2023: OECD Indicator* (2023). Esse resultado coloca o Brasil com o percentual de pessoas sem ensino médio acima de países latino-americanos, como Colômbia (37,9%), Argentina (33,5%) e Chile (28,0%) (Gráfico 15). Limitando-se a comparação ao grupo etário mais novo, de 25 a 34 anos de idade que não haviam concluído o ensino médio, o País continuava, em 2023, com um percentual duas vezes maior que o da média dos países membros da OCDE em 2022, isto é, 26,8%, para o Brasil, em comparação com 13,8%, para a média da OCDE. (IBGE, 2024. p.83)

Os indicadores educacionais revelam fragilidades em termos de superação do analfabetismo absoluto e funcional, num contexto de *cibercultura e inteligência coletiva* (LÉVY, 2009) em que as tecnologias digitais criam novos espaços de sociabilidade colaborativa; e de *convergência de mídias* (JENKINS, 2009), de coexistência entre as diversas tecnologias, o que exige dos indivíduos, novos tipos de letramento e de flexibilidade para lidar com múltiplas plataformas.

Trata-se, portanto, da necessidade do desenvolvimento de um letramento digital crítico, focado na capacitação dos indivíduos para analisar e avaliar as informações veiculadas digitalmente; como consequência o engajamento responsável e crítico no ecossistema da desinformação.

As mídias digitais têm como característica a interligação entre os usuários que produzem e reproduzem conteúdos de forma participativa, muitas vezes de forma não criteriosa e baseada em falsos dados e falsas evidências. Cada vez mais potencializadas pela

Inteligência Artificial²³ – IA. Também Castells (1999) ao discutir sobre uma sociedade planetária que se organiza em rede, destaca a reconfiguração das relações socioculturais, políticas e econômicas, estabelecendo uma nova forma de organização social baseada em redes.

Esta nova forma de sociabilidade em rede é fortemente impactada pela desinformação num mundo hiper conectado em que os conteúdos circulam numa velocidade vertiginosa. Combater esse fenômeno não é tarefa simples, o esforço concentrado em medidas paliativas, como a checagem de fatos ou a regulamentação de plataformas deve ser acompanhado da solução mais eficaz e duradoura que se dá pela formação integral e cidadã conforme anunciado na constituição republicana. Educação que prepara o sujeito com as ferramentas capazes de enfrentar o processo de alienação e massificação da cultura.

Uma educação integral capaz de estruturar o pensamento crítico pela capacidade de questionar e analisar a informação que se recebe, ensinando os estudantes a identificar a fonte, a intenção e os possíveis vieses de uma notícia ou postagem. Em vez de aceitar tudo como verdade, eles podem aprender a buscar evidências e a tirar suas próprias conclusões.

Para tanto o estudante deve entender o funcionamento dos sistemas de mídias, a ação dos algoritmos que moldam a experiência online e aprender a usar as ferramentas digitais de forma consciente e segura. Uma educação na sua integralidade, desenvolve a inteligência emocional e social contribuindo para a compreensão de como a desinformação opera pela estratégia do medo e da raiva; ensinando o reconhecimento e o gerenciamento dos sentimentos, a empatia e as culturas baseadas no ódio e na negação.

²³ A inteligência artificial desenvolve sistemas e algoritmos capazes de simular a inteligência humana, permitindo a realização de tarefas a partir do reconhecimento de padrões e de dados estatísticos.

Gusmão e Javorski (2024) apresentam suas considerações sobre educação midiática, ressaltando a importância de uma pedagogia focada no desenvolvimento de novas habilidades e competências no contexto em que:

“(…) a constante evolução da tecnologia e o acesso aos aparelhos portáteis, que possibilitam uma infinidade de acesso aos conteúdos digitais, passou a ser fundamental saber lidar com os meios de comunicação online. Como aponta Aguaded (2015), é preciso desenvolver habilidades para conviver nesse cenário, que tem suas vantagens e superfluidades. Para o autor, é imprescindível elaborar formas de proteção para enfrentar ou pelo menos enfraquecer os efeitos da desinformação nesses meios. Nesse sentido, a educação midiática se encaixa como um modo que pode auxiliar as pessoas a consumir conteúdo da mídia de maneira reflexiva. Em 2018, o Reuters Institut realizou uma pesquisa sobre mídias digitais, e cunhou o termo news literacy para classificar quem tem determinadas habilidades para analisar de modo crítico as informações que consomem na mídia. Segundo o relatório, as pessoas com maiores competências em lidar com conteúdo midiáticos geralmente preferem consumir notícias de jornais mais conhecidos, têm mais cuidado ao clicar em links e verificar a credibilidade das informações. Por outro lado, pessoas que não desenvolveram bem

essa competência consomem produtos da mídia baseados em curtidas, comentários e compartilhamentos sem analisar se é confiável ou não.” (p.221)

Vencer a disputa contra a desinformação requer, como já tratado anteriormente um esforço contínuo de políticas públicas capazes de integrar diversas ações, instrumentos e insumos não apenas para o ensinar a distinção entre o falso e o verdadeiro, mas para formar cidadãos autônomos, capazes de lidar com os desafios das novas formas de sociabilidade digital com discernimento e sabedoria, no espaço escolar e mediado pelos profissionais da educação.

A Formação do Magistério para a Educação Digital

A Resolução CNE/CP Nº 04/2024, homologada em 29 de maio de 2024, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério. Embora a resolução aborde a formação de professores de maneira geral, sua relação com a educação digital é fundamental, pois é essa formação que garantirá que os professores estejam aptos a implementar as diretrizes da PNED e da Resolução CNE/CEB nº 2/2025.

A Resolução CNE/CP Nº 04/2024 trouxe avanços, mas enfatiza o modelo de competências. Esta ideia pragmática de formação do educador, com um forte apelo ao utilitarismo ao propor o mero treino de habilidades, não se coaduna com a perspectiva de uma formação realmente comprometida com a reflexão crítica, a autonomia e a consciência social do educador como aquela defendida por Freire (1996).

Atualmente a cultura digital vem se expandindo e trazendo cada vez mais novos desafios e enfrentamentos. Para Botelho et al. (2024), é preciso refletir sobre novas formas de produzir saberes e

as ideias sobre como ensinar e como aprender na era digital. Desta forma, em meio a tanta desinformação e fake news, é importante que os profissionais de ensino estejam preparados para novos desafios e procurem formas de enfrentamento no sentido de ter um compromisso com o conhecimento e a validade do mesmo.

As autoras descrevem a cultura digital como “(...) conjunto de práticas, comportamentos, valores e conhecimentos que emergem a partir do uso generalizado das tecnologias digitais”. Tal conceito aplica-se também à forma como as tecnologias digitais, como a “internet, dispositivos móveis, redes sociais e outras ferramentas digitais” influenciam os diversos setores da sociedade como o trabalho, a educação etc. (Botelho, 2024, p.124). Destacam o desafio que é a formação dos professores para a cultura digital ao afirmarem juntamente com outros autores que:

Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades em acompanhar o ritmo acelerado das inovações tecnológicas e, frequentemente, não recebem o treinamento adequado para utilizar ferramentas digitais de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem (CERNY; ALMEIDA; RAMOS, 2014, apud BOTELHO et al., 2024, p. 130).

Neste sentido, como se trata de ferramentas digitais, o desenvolvimento de habilidades faz sentido quando associado ao contexto da prática, onde o professor se apropria dessas ferramentas e têm condições de propor novas formas de ensino e aprendizagem em sala de aula. No entanto, o que não faz muito sentido é a escola receber tais ferramentas tecnológicas, por exemplo, e o profissional não possuir um saber adequado para esta ação, isto é, a inserção dos aparatos tecnológicos deveriam vir acompanhados da formação que lhe é pertinente. Muda-se a cultura escolar de fora para dentro,

porém no interior dela, na maioria das vezes, não se tem sujeitos que possam modificar sua prática a partir dessa nova ideia.

Pierre Lévy, há duas décadas, já alertava para uma emergência na reformulação das práticas pedagógicas no contexto da mudança da sociedade com a cultura digital, ao constatar que *"(...) Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira(...)"* (LÉVY, 1999, p. 269). Verificamos que de lá para cá pouca coisa mudou. Depoimentos de professores trazem questionamentos sobre as formações realmente comprometidas com o desenvolvimento de competências tecnológicas, em termos de formação continuada *in loco*, que é o ideal a ser percorrido quando se trata de formação dos profissionais da educação, pois considera o contexto real da escola como espaço, materiais, infraestrutura, dentre outros.

Pesquisas atuais reafirmam a ideia de que a formação do professor precisa passar por uma reformulação de práticas pedagógicas com base no uso de tecnologias digitais. No entanto, tais práticas precisam ser contextualizadas a partir de uma perspectiva crítica e criativa, onde a aprendizagem torna-se mais significativa para o estudante a partir do uso de recursos digitais. (MODELSKI; AZEREDO; GIRAFFA, 2018).

Os autores Modelski, Azeredo e Giraffa (2018), ao destacarem a importância de "qualificar a prática" no contexto da cultura digital, através da "articulação entre teoria e prática" para que esta seja capaz de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, acabam por anunciar um papel importante na formação do professor que é a reflexão sobre sua própria formação, uma reflexão sobre sua própria realidade. Esta ação significa adotar uma postura investigativa.

Gatti (2010, apud Pesce; André, 2012, p. 40), Becker e Marques (2007, p. 8), destacaram a importância da mudança na formação dos professores. Primeiro, é preciso que haja uma mudança

revolucionária nos currículos de formação para que não estejam fundamentados na mera transmissão de saberes (PESCE; ANDRÉ, 2012) e que também a postura de pesquisador faz parte de uma nova ideia acerca do papel do professor (BECKER; MARQUES, 2007). Segundo que esta formação, favorece um perfil docente investigativo e reflexivo, capacitado para desenvolver novas competências em si e em sua prática. (SAMIM; PORTO JR, 2025, p.18).

A análise da Resolução CNE/CP nº 04/2024 demonstrou que apesar de alguns avanços, houve ênfase nos modelos mais pragmáticos de formação de competências e isso limita a capacidade do profissional de ensino a desempenhar uma prática realmente crítica, criativa e comprometida com o social.

Na contemporaneidade, o advento da cultura digital e seus avanços em direção aos diferentes setores da sociedade fez com que houvesse novos desafios à formação de professores, como aprender a manejar bem as tecnologias digitais para que mudanças possam ocorrer no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes diante de tantas informações e desinformações.

Articular teoria e prática dentro de um contexto escolar pode qualificar a experiência docente e transformar o uso de recursos digitais em aprendizagens contextualizadas e significativas. Assim a formação deve ter como perspectiva um perfil profissional investigativo e reflexivo, cujo ato de pesquisar seja fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas e criativas e conscientes com relação à responsabilidade da produção do conhecimento.

Conclui-se que a formação dos professores para a educação digital precisa transpor o limite técnico, reunindo competências tecnológicas, informacionais e críticas. Assim novas formas de enfrentamento da desinformação, podem gerar um processo de ensino e aprendizagem cada vez mais contextualizado e comprometido com o conhecimento e a educação para uma sociedade tão diversa e cada vez mais informatizada.

Considerações finais

Dentre os mais importantes desafios da educação de crianças e jovens na atualidade apresenta-se a questão da formação integral e mais especificamente de acordo com este estudo, a educação midiática. Considerando-se que as transformações tecnológicas possibilitaram a organização de novas formas de sociabilidade em redes, discute-se os impactos e desafios para as novas gerações.

As questões levantadas ao longo deste artigo apontaram para o fenômeno da desinformação, considerado um dos mais graves e urgentes problemas deste tempo. A propagação de fake news tornou-se um fenômeno em escala industrial, capaz de apresentar riscos ao desenvolvimento integral da pessoa humana.

No caso brasileiro observou-se uma contínua preocupação dos legisladores na área educacional a partir do Plano Nacional da Educação – PNE e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC com desdobramento em diversos dispositivos legais até a homologação da Política Nacional de Educação Digital – PNED.

Evidencia-se que dentre os desafios de uma política com este escopo além das questões de ordem material, explicitada pela deficiente infraestrutura tecnológica e as dimensões continentais do país, a questão da formação dos profissionais da educação é o item de maior relevância.

A formação tradicional dos profissionais da educação no Brasil já apresenta lacunas que precisam ser resolvidas, pois não se trata apenas de formar bons professores capazes de fazer a mediação pedagógica formal; trata-se de dialogar com um novo tempo em que a transição entre as gerações analógicas e digitais, apresentam vários óbices, dentre eles, o uso alienado e alienante das TDIC.

Soma-se a isso, lento processo de ampliação das oportunidades educacionais o que deixa o país em situação de desvantagem em termos de superação do analfabetismo total e funcional. Parece oportuno concentrar esforços na formação do

magistério com o devido aprofundamento em tempos de grandes incertezas e circulação industrial de desinformação.

Observa-se também, a necessidade de ampliar o diálogo com os atores do processo, professores e formadores de professores para superar as críticas sobre a superficialidade e o foco utilitário das políticas de formação. O que pode comprometer seriamente a capacidade dos educadores de aplicar as demais políticas de educação digital.

Dente as vulnerabilidades no sistema apresentam-se a necessidade de articulação entre as diretrizes curriculares e a formação de professores que deveria ser o elo de garantia da qualidade. Se a formação docente for considerada superficial ou inadequada, a aplicação efetiva de todas as demais políticas de educação contra a desinformação poderá ser seriamente comprometida.

Nesta perspectiva a desinformação a se aproveita desse estado de alienação do não pensar de forma integrada e contextualizada. Se manifesta na dificuldade de interpretar textos, de estabelecer relações lógicas, de discernir entre o principal e o secundário. A pessoa funcionalmente analfabeta consegue decodificar palavras, mas falha em compreender o significado mais profundo ou as nuances de uma mensagem.

O insuficiente letramento midiático é presa fácil da desinformação que não precisa ser sofisticada para ser eficaz; ela se alimenta da incapacidade de leitura crítica da realidade. O seu antídoto é uma formação educacional cidadã e integral, que depende inexoravelmente de um magistério competente e com sólida formação política e social.

A Resolução CNE/CP Nº 04/2024 avançou, mas enfatizou competências pragmáticas limitando uma concepção de formação pautado nos princípios freirianos de criticidade, de reflexão sobre sua prática e da consciência de seu papel transformador da realidade

social. A integração de teoria e prática contribuem para uma postura investigativa do profissional da educação.

A cultura digital, enquanto um imperativo à nova sociedade, moldou novos comportamentos e trouxe novos desafios à educação de modo que os profissionais de ensino precisem desenvolver competências críticas e tecnológicas no enfrentamento à desinformação através de uma nova concepção de formação comprometida com a informação e a produção do saber. Para tal, um novo perfil deve ser traçado, o de professor pesquisador de sua própria prática.

No contexto brasileiro, há uma disparidade entre teoria e práticas tradicionais x cultura digital que dificultam novas formas de combate à desinformação. É fundamental que esse nova postura investigativa, reflexiva e crítica dos profissionais de ensino seja pauta de políticas de formação e de políticas curriculares de modo que nossa sociedade esteja realmente preparada para vivenciar de forma plena as inovações tecnológicas e os avanços científico e informacional partindo das salas de aula e de um novo perfil profissional de ensino.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF:

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Diário Oficial da União, seção 1,

Brasília, DF, n. 225-A, p. 19257-19258, 25 nov. 1995.

_____. O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014)

_____. Base Nacional Comum Curricular (Lei nº 13.415/2017)

_____. Lei nº 13.840 Combate ao bullying e o cyberbullying nos currículos escolares.

_____. Lei nº 14.164/2021, com a inclusão conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher

_____. PL nº 2630/2020 (PL das Fake News),
_____. Política Nacional de Educação Digital – PNEB - Lei nº 14.533/2023.
_____. Programa Escola Conectada por meio do Decreto nº 11.713/2023

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). ***Ser professor é ser pesquisador***. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. 136 p. ISBN 978-8577060214. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322742818_SER_PROFESOR_E_SER_PESQUISADOR. Acesso em: 31 ago. 2025

BOTELHO, Sandra de Oliveira; AZEVEDO, Celine Maria de Sousa; NASCIMENTO, Jackson Santos do; CORRÊA, Lenice Lins; AGUIAR, Maria do Carmo Pereira de. **Cultura digital e educação: desafios contemporâneos no ensino-aprendizagem**. Revista Ilustração, v. 5, n. 9, p. 123–134, 2024. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/389/329>. Acesso em: 31 ago. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BRISOLA, Anna; BEZERRA, Artur. Desinformação e circulação de “Fake News”: Distinções, diagnóstico e reação. In: **XIX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – ENANCIB**, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018. Anais [...], Londrina, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Vol. 1: A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CNE. Parecer CNE/CEB nº 2/2022 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2022

SOUZA, Danilo; PÔRTO JR, Gilson. Educação e Escolas na Mira da Desinformação. In: PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Ensino, Comunicação e Desinformação: vol. 2 – (Des)construindo conceitos**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. ISBN 978-65-981820-7-6.

SOUZA, Janaina; SILVA, Márcia e BRAZ, Ruth. , Gilson. A Era da Desinformação e a Importância da Oferta de Educação Midiática para Pessoas Idosas. In: PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Ensino, Comunicação e Desinformação: vol. 2 – (Des)construindo conceitos**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. ISBN 978-65-981820-7-6.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GUSMÃO, Camila e JAVORSKI, Elaine. A Educação Midiática no Combate à Desinformação. In: PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Ensino, Comunicação e Desinformação: vol. 2 – (Des)construindo conceitos**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. ISBN 978-65-981820-7-6.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2024**. - Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em:

[https://dn721302.ca.archive.org/0/items/cibercultura-pierre-levy/Cibercultura%20-](https://dn721302.ca.archive.org/0/items/cibercultura-pierre-levy/Cibercultura%20-%20Pierre%20Levy.pdf?utm_source=chatgpt.com)

[%20Pierre%20Levy.pdf?utm_source=chatgpt.com](https://dn721302.ca.archive.org/0/items/cibercultura-pierre-levy/Cibercultura%20-%20Pierre%20Levy.pdf?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 1 set. 2025.

MODELSKI, Daiane; AZEREDO, Isabel; GIRAFFA, Lúcia. Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 10, n. 20, p. 116–133, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/678/pdf>. Acesso em: 31 ago. 2025.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador**. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em:

<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/62>. Acesso em: 31 ago. 2025.

PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Ensino, Comunicação e Desinformação: vol. 2 – Letramento e Educação Midiática**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. 283 p. ISBN 978-65-981820-7-6.

SAMIM, Aline dos Anjos Guimarães; PÔRTO JR, Gilson. Desinformação e Inclusão: desafios e enfrentamentos no contexto educacional. In: PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Ensino, Comunicação e Desinformação: vol. 2 – (Des)construindo conceitos**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. ISBN 978-65-981820-7-6.

SOUZA, Danilo; PÔRTO JR, Gilson. Educação e Escolas na Mira da Desinformação. In: PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Ensino, Comunicação e Desinformação: vol. 2 – (Des)construindo conceitos**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. ISBN 978-65-981820-7-6.

SOUZA, Janaina; SILVA, Márcia e BRAZ, Ruth. , Gilson. A Era da Desinformação e a Importância da Oferta de Educação Midiática para Pessoas Idosas. In: PÔRTO JR, Gilson; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Ensino, Comunicação e Desinformação: vol. 2 – (Des)construindo conceitos**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. ISBN 978-65-981820-7-6.

SPINELLI, E. M., e SANTOS, J. de A. (2019). Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação. **Mídia e Cotidiano**, 13 (3), 45-61. <https://doi.org/10.22409/rmc.v13i3.38112>.

PROJETO FELAFACS SOBRE O ESTUDO DA FORMAÇÃO DE COMUNICADORES SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA

Jorge Salazar
Sindy Chapa

Introdução

A comunicação é um pilar essencial na construção das relações humanas, no desenvolvimento social e na transmissão de conhecimentos. Na era contemporânea, sua relevância se intensificou devido aos avanços tecnológicos e aos efeitos da pandemia da COVID-19. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) permitiram uma conectividade global sem precedentes, facilitando a troca instantânea de ideias, emoções e dados entre indivíduos e comunidades (ND Marketing Digital, s.f.). A pandemia, por sua vez, acelerou a adoção de plataformas digitais, transformando radicalmente a forma como percebemos, estudamos e ensinamos a comunicação. Ferramentas como inteligência artificial, big data e aplicativos móveis se tornaram recursos

essenciais para manter a interação social, educacional e profissional durante os confinamentos (Santillán & Hernández Cervantes, 2021). Neste novo cenário, a comunicação não cumpre apenas uma função informativa, mas se tornou um mecanismo de resiliência, adaptação e transformação cultural (Palomino, 2023).

O objetivo geral deste estudo será analisar as tendências atuais na formação de comunicadores sociais na América Latina, especialmente nos programas de comunicação afiliados à FELAFACS, considerando os desafios epistemológicos, as transformações curriculares, as metodologias pedagógicas e as demandas sociais e laborais que configuram o campo da comunicação no contexto contemporâneo. Especificamente, o estudo 1) avaliará as estratégias pedagógicas utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem; 2) identificará novos espaços de atuação profissional, em resposta às transformações do mercado de trabalho e às exigências sociais. Da mesma forma, c) pretende-se explorar os processos de acreditação e qualidade educacional, como referências para a melhoria contínua dos programas acadêmicos.

Os pesquisadores utilizarão um método quantitativo, criando um questionário online que tentará responder às perguntas de investigação formuladas com a combinação da Teoria Fundamentada e a abordagem das TIC na educação e na formação de comunicadores sociais na América Latina. Essas abordagens permitirão compreender as transformações curriculares, metodológicas e epistemológicas que configuram o campo da comunicação e oferecerão ferramentas para propor melhorias nos programas acadêmicos em função das mudanças tecnológicas, sociais e culturais contemporâneas.

Revisão da Literatura

A formação do comunicador social na América Latina tem sido objeto de múltiplos estudos que abordam sua evolução, desafios epistemológicos, transformações curriculares e vínculos

com a sociedade. No contexto dos avanços tecnológicos e da indústria da comunicação, é imperativo revisar criticamente os modelos formativos. Bardales-Vásquez (2022) destaca a tensão entre teoria e prática no perfil profissional do comunicador, o que exige uma redefinição de sua identidade em função do contexto latino-americano. Da mesma forma, estudos como os de Castillo Ochoa (1997) e Hernández (2004) evidenciam a necessidade de atualizar os planos de estudo para responder aos desafios contemporâneos.

De uma perspectiva institucional, Contreras et al. (2020) analisam as interfaces universidade-sociedade no Chile e propõem uma visão transdisciplinar que articule o conhecimento acadêmico com as demandas sociais. No âmbito pedagógico, Narváez (2019) e Sánchez Peña e Riaño (2019) coincidem na importância da educomunicação como estratégia transformadora e alertam para a falta de integração efetiva das tecnologias e metodologias críticas no ensino. Por sua vez, Franganillo et al. (2021) destacam a relevância de valores como a educação emocional, a ética e o compromisso social nos currículos acadêmicos. Tudo isso evidencia a necessidade de avançar nos estudos acadêmicos atualmente.

Quanto à epistemologia do campo, Del Palacio Montiel (2023) e De la Paz Padilla (2016) concordam com a necessidade de reconhecer a diversidade epistemológica e as trajetórias regionais como elementos-chave para fortalecer a identidade do campo e do comunicacional. Exemplos de epistemologia regional incluem a abordagem de “histórias conectadas” e a construção de uma escola crítica latino-americana impulsionada por organizações como ALAIC e CIESPAL. Em conjunto, esses estudos oferecem uma visão integral sobre os desafios e oportunidades na formação do comunicador social, destacando a urgência de renovar as abordagens pedagógicas, curriculares e epistemológicas.

Quanto à avaliação da formação em comunicação social, Deharbe (2019) identifica tensões persistentes entre os componentes teóricos e técnicos dos programas acadêmicos. Seu

estudo revela que, embora os graduados valorizem a formação teórica como fundamental para sua inserção no mercado de trabalho, existem lacunas importantes na preparação prática. Por sua vez, Ocaña Ureta (2022) aponta que a formação acadêmica influencia diretamente o exercício profissional dos estudantes de comunicação social, mas também alerta que ainda persistem deficiências na preparação prática que limitam o desempenho profissional. Ambos os autores concordam com a necessidade de fortalecer a articulação entre teoria e prática para melhorar a qualidade da formação e a empregabilidade dos graduados. Isso também deixa clara a necessidade de revisar o uso das novas tecnologias no ensino, como a inteligência artificial, e sua correlação com a ética profissional.

Por outro lado, a pandemia da COVID-19 acelerou a transformação do campo da comunicação, gerando novos desafios e oportunidades para a formação profissional. Muñoz (2021) apresenta cenários prospectivos para a formação em comunicação e jornalismo na América Latina, destacando a necessidade de se adaptar às mudanças tecnológicas, culturais e sociais. Ele sugere que os programas acadêmicos devem incorporar competências digitais, pensamento crítico e abordagens interdisciplinares para responder às novas demandas do ambiente pós-pandêmico. Isso também deixa clara a necessidade de revisar o uso das novas tecnologias no ensino pós-pandêmico, incluindo o uso da inteligência artificial, e sua correlação com a ética profissional e a educação.

Por sua vez, Narváez et al. (2020) abordam a comunicação educacional como uma ferramenta fundamental para imaginar futuros desejáveis. Em sua proposta, promovem a participação crítica, o diálogo interdisciplinar e a construção coletiva do conhecimento, enfatizando o papel da educomunicação na transformação social. Ambas as abordagens coincidem em que a formação em comunicação deve evoluir para modelos mais flexíveis, inclusivos e orientados para a mudança social.

A formação do comunicador social na América Latina tem sido objeto de múltiplos estudos que abordam sua evolução, desafios epistemológicos, transformações curriculares e vínculos com a sociedade. No contexto dos avanços tecnológicos e da indústria da comunicação, é imperativo revisar criticamente os modelos formativos. Bardales-Vásquez (2022) destaca a tensão entre teoria e prática no perfil profissional do comunicador, o que exige uma redefinição de sua identidade em função do contexto latino-americano. Da mesma forma, estudos como os de Castillo Ochoa (1997) e Hernández (2004) evidenciam a necessidade de atualizar os planos de estudo para responder aos desafios contemporâneos. No entanto, para isso, é necessário explorar, criar e analisar um relatório que explique o estado atual da educação na América Latina.

De uma perspectiva institucional, Contreras et al. (2020) analisam as interfaces universidade-sociedade no Chile, propondo uma visão transdisciplinar que articule o conhecimento acadêmico com as demandas sociais. No âmbito pedagógico, Narváez (2019) e Sánchez Peña e Riaño (2019) coincidem na importância da educomunicação (também identificada como comunicação midiática) como estratégia transformadora, embora alertem para a falta de integração efetiva das tecnologias e metodologias críticas no ensino. Por sua vez, Franganillo et al. (2021) destacam a relevância de valores como a educação emocional, a ética e o compromisso social nos currículos acadêmicos.

Finalmente, na comunicação social também se pode analisar a epistemologia do campo. Del Palacio Montiel (2023) e De la Paz Padilla (2016) concordam com a necessidade de reconhecer a diversidade epistemológica e as trajetórias regionais como elementos-chave para fortalecer a identidade do campo comunicacional. Exemplos de epistemologia regional incluem a abordagem de "histórias conectadas" e a construção de uma escola crítica latino-americana impulsionada por organizações como ALAIC e CIESPAL. Em conjunto, esses estudos oferecem uma visão integral

sobre os desafios e oportunidades na formação do comunicador social, destacando a urgência de renovar as abordagens pedagógicas, curriculares e epistemológicas.

Marco teórico

O presente estudo baseia-se em duas abordagens teóricas principais: a Teoria Fundamentada (Grounded Theory) e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação. Esses marcos permitem analisar de forma e integral os processos formativos, metodológicos e curriculares nos programas de formação de comunicadores sociais na América Latina, especialmente no contexto pós-pandêmico.

Teoria Fundamentada (Grounded Theory)

A Teoria Fundamentada, desenvolvida por Glaser e Strauss (1967), é uma metodologia qualitativa que permite construir teoria a partir de dados empíricos. No contexto da formação de comunicadores sociais, essa abordagem é pertinente para identificar padrões, categorias e relações emergentes nos processos educacionais, sem impor marcos teóricos prévios. A Teoria Fundamentada facilita a compreensão das experiências de professores e alunos, bem como das dinâmicas institucionais que configuram os programas acadêmicos (Charmaz, 2006). Além disso, permite analisar como os conteúdos curriculares, as metodologias de ensino e as competências profissionais se articulam em função das demandas sociais e laborais contemporâneas.

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação

O uso das TIC na educação transformou radicalmente os modelos pedagógicos, especialmente após a pandemia da COVID-19. As TIC permitem a implementação de metodologias ativas, a aprendizagem colaborativa e a personalização dos conteúdos (Cabero & Marín, 2020). Nos programas de formação de comunicadores sociais, as TIC não só facilitam o acesso a recursos digitais, como também promovem o desenvolvimento de

competências digitais, a literacia mediática e a produção de conteúdos multimédia (Area, 2010). Esta abordagem é fundamental para responder aos desafios do ambiente pós-pandémico, onde a comunicação digital, a virtualidade e a inovação tecnológica são elementos centrais no exercício profissional. Além disso, a análise do uso das TIC permite avaliar a pertinência dos projetos curriculares e a capacidade de adaptação das instituições educativas.

Questões de investigação

Com base na literatura, no quadro teórico e nas mudanças tecnológicas e sociais pós-pandemia, propõem-se as seguintes questões de investigação:

1. Quais são as principais tendências, avanços e desafios na formação de comunicadores sociais nos programas académicos afiliados à FELAFACS?
2. Que semelhanças e diferenças existem entre os projetos curriculares dos programas de formação em comunicação social na América Latina, especialmente no que diz respeito a objetivos, perfis de ingresso e saída?
3. Quais metodologias de ensino e aprendizagem predominam nos programas de formação profissional em comunicação social e como elas se articulam com as demandas contemporâneas?
4. Como as transformações tecnológicas e sociais, especialmente as decorrentes da pandemia, influenciaram a redefinição dos espaços de atuação profissional do comunicador social?
5. Que papel desempenham valores como a educação emocional, a ética e o compromisso social nos currículos académicos atuais de comunicação?

6. Como se manifestam as tensões entre teoria e prática na formação do comunicador social e que estratégias poderiam fortalecer sua articulação?
7. De que maneira as trajetórias epistemológicas regionais contribuem para a consolidação de uma identidade crítica e contextualizada do campo da comunicação na América Latina?
8. Que contribuições a educomunicação oferece como estratégia pedagógica para transformar os modelos tradicionais de ensino em comunicação?
9. Como o uso da inteligência artificial influencia os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior, na perspectiva de professores e alunos de cursos de comunicação social?

Metodologia

Este estudo adotará uma abordagem quantitativa-descritiva com o objetivo de analisar as tendências atuais na formação de comunicadores sociais na América Latina. Para isso, propõe-se a elaboração de um questionário online que será distribuído entre os membros da FELAFACS e organizações aliadas, como CIESPAL, ALAIC e AFACOM. O questionário será elaborado para coletar informações sobre os planos de estudo, estratégias pedagógicas, processos de acreditação e demandas sociais e laborais nos programas de formação profissional. A participação de nessas organizações permitirá obter uma visão ampla e representativa das práticas de formação em diferentes regiões do continente. Os dados coletados serão analisados por meio de técnicas de codificação aberta e categorização, seguindo os princípios da Teoria Fundamentada (Grounded Theory), com o objetivo de identificar padrões

emergentes e gerar propostas de melhoria nos modelos de formação.

Conclusão

Este estudo representa uma contribuição significativa para a comunidade acadêmica ligada à FELAFACS, ao oferecer uma visão crítica e atualizada sobre os processos de formação de comunicadores sociais na América Latina. Para a FELAFACS, as descobertas permitirão fortalecer o diálogo regional, identificar boas práticas e promover a melhoria contínua dos programas acadêmicos em função de padrões de qualidade, relevância social e adaptação tecnológica.

Para professores e pesquisadores, o estudo fornece um marco teórico e metodológico que facilita a análise comparativa de planos de estudo, estratégias pedagógicas e processos de acreditação. Além disso, abre novas linhas de pesquisa sobre as perspectivas do campo da comunicação, a integração das TIC no ensino e o papel da educomunicação em contextos de transformação social.

Finalmente, para os futuros profissionais, este trabalho contribui para visibilizar os desafios e oportunidades que enfrentam em sua formação e exercício profissional. Ao identificar as competências emergentes, os espaços de atuação profissional e as demandas do ambiente pós-pandêmico, o estudo orienta as instituições educacionais na tarefa de preparar comunicadores sociais mais críticos, criativos e comprometidos com sua realidade.

Referências

- Area, M. (2010). Alfabetização digital e competências informacionais. *Revista de Universidade e Sociedade do Conhecimento*, 7(2), 1–10.
- AFACOM. (2020). *Profissões da comunicação e transformações do mundo do trabalho*. Felafacs.

- Bardales-Vásquez, M. I. (2022). *Evolução do perfil do comunicador social* [Tese de mestrado, Universidade desconhecida].
- Barragán-Giraldo, D. F., Munevar-Vargas, S. L., Espinosa-Vega, M. C., & Londoño-Orozco, G. (2023). *Comunicação científica e acreditação acadêmica de professores universitários* [Publicação não especificada].
- Barreras, L., Murolo, L., Irigaray, F., Vargas, A. G., Gómez, P. A., & Yopez, M. (2020). *Matrizes de pensamento audiovisual para pensar a comunicação em tempos de pandemia* [Publicação não especificada].
- Cabero, J., & Marín, V. (2020). Tecnologias da informação e comunicação para o ensino universitário em tempos de pandemia. *Revista de Educação a Distância (RED)*, 20(64), 1–20.
- Castillo Ochoa, E. (1997). *A formação de comunicadores e os novos desafios*. Palestra apresentada na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM).
- Charmaz, K. (2006). *Construindo a teoria fundamentada: um guia prático para a análise qualitativa*. Sage Publications.
- Contreras, P., Jiménez, J., Browne, R., & Oliva-Figueroa, I. (2020). Interfaces universidade-sociedade na perspectiva transdisciplinar: Comunicação social e discurso. *Universidades no Chile*.
- De la Paz Padilla, A. (2016). *Contribuição da América Latina para o campo da comunicação*.
- Deharbe, D. C. (2019). Avaliações dos graduados em comunicação social sobre sua formação. *Ciência, docência e tecnologia*, (58), 96–124.
- Del Arco, M. (2015). Os estudos de jornalismo na América Latina: na selva da comunicação e das ciências sociais. *Cadernos de Jornalismo*.
- Del Palacio Montiel, C. (2023). *História dos estudos em comunicação na América Latina*.
- Felafacs. (1986). *Formação universitária de comunicadores sociais na América Latina*.

- Franganillo, J., Sánchez, L., García, M. Á., & Marquès, A. (2021). Aprendizagem emocional e de valores na formação universitária aplicada ao curso de comunicação audiovisual da Universidade de Barcelona. *Revista de Comunicação, 20*(2), 45–67.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *A descoberta da teoria fundamentada: estratégias para a pesquisa qualitativa*. Aldine Publishing Company.
- Hernández, M. H. (2004). *A formação universitária de jornalistas no México*.
- Kenbel, C., & García, C. (2020). *Comunicação para imaginar futuros desejáveis na América Latina* [Publicação não especificada].
- Muñoz, J. F. (2021). *A formação em comunicação e jornalismo na América Latina* [Tese de doutorado, Universidade desconhecida].
- Muñoz Uribe, J. F. (2021). *Perspectivas da formação em comunicação e jornalismo na América Latina* [Publicação não especificada].
- Narváz, A. (2019). *Comunicação educacional, educomunicação e educação midiática: uma* [Publicação não especificada].
- Ocampo-Villegas, M. C. (2019). Mercado de trabalho dos comunicadores corporativos nas organizações na Colômbia: desafios para a formação universitária. *Perfis educacionais, 41*(165), 81–95.
- Ocaña Ureta, O. (2022). *Formação acadêmica e sua incidência no exercício profissional dos estudantes do curso de comunicação social da UBT* [Publicação não especificada].
- Parentelli, V. (2019). A inclusão da interdisciplinaridade nos planos de estudo dos cursos da Faculdade de Informação e Comunicação. *Informatio. Revista do Instituto de Informação da Faculdade de Informação e Comunicação, 24*(1), 42–60.
- Posso-Restrepo, P. (2019). O valor da solidariedade nos currículos de comunicação da Universidade Cooperativa da Colômbia. *Revista de Comunicação, 15*(1), 15–30.
- Rojas, L. R. (2021). *Os currículos e as transformações da formação de comunicadores na América Latina*.

Sánchez Peña, C. F., & Riaño, J. G. (2019). Estrategia de educomunicação como metodologia de inovação educacional no programa de comunicação social da Universidade Cooperativa da Colômbia. *Revista de Educomunicação*, 5(2), 58–74.

A NOVA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL: reflexões teóricas para um modelo inclusivo na era da desigualdade tecnológica

Alicia María Alvarez

Introdução

A aceleração dos processos de digitalização e transformação tecnológica gerou profundas mudanças nas sociedades contemporâneas. O acesso e o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) se tornaram um fator determinante para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político dos indivíduos e das nações. No entanto, esse avanço vertiginoso também agravou um problema estrutural que afeta milhões de pessoas em todo o mundo: a exclusão digital. Essa exclusão não apenas limita o acesso a dispositivos e conectividade, mas também se expressa na falta de competências digitais e na exclusão dos benefícios que a tecnologia pode trazer para a vida cotidiana.

Na América Latina e no Caribe, as desigualdades sociais históricas se reproduzem e amplificam no âmbito digital. O acesso desigual à tecnologia aprofunda as lacunas de gênero, socioeconômicas, geográficas e educacionais, deixando grandes setores da população à margem dos processos de inovação, aprendizagem e participação cidadã. Nesse contexto, a alfabetização digital surge como uma ferramenta fundamental para fechar essas lacunas e promover uma inclusão real e significativa.

No entanto, o conceito de alfabetização digital requer uma revisão teórica que supere as abordagens instrumentais e técnicas que predominaram nas últimas décadas. É necessária uma alfabetização crítica, participativa e inclusiva, que capacite as pessoas não apenas para consumir tecnologias, mas para se apropriar delas, questioná-las e utilizá-las de maneira criativa e transformadora. Esta reflexão teórica é inspirada em autores como Paulo Freire, Henry Jenkins e Manuel Castells, que, a partir de diferentes perspectivas, enfatizaram a importância da educação, da participação e do empoderamento na construção de sociedades mais equitativas.

Este artigo tem como objetivo principal analisar, a partir de uma abordagem teórica, as múltiplas dimensões da exclusão digital e propor um modelo de alfabetização digital inclusiva que responda aos desafios da era da desigualdade tecnológica. A reflexão articula-se em torno de três eixos: a conceituação da exclusão digital, a relação entre exclusão tecnológica e exclusão social, e a proposta de uma alfabetização digital orientada para a equidade e a participação ativa.

Marco teórico

Fosso digital: conceito e evolução

O termo “brecha digital” refere-se, em seu sentido mais básico, à desigualdade existente entre aqueles que têm acesso às tecnologias da informação e aqueles que não têm (Van Dijk, 2020).

Em suas primeiras formulações, o conceito se concentrava no acesso físico a computadores e à Internet. No entanto, pesquisas mais recentes evidenciaram que essa brecha é multidimensional e vai além da simples disponibilidade de dispositivos tecnológicos.

Van Dijk (2020) distingue pelo menos quatro níveis de brecha digital: (1) acesso material, (2) acesso a habilidades digitais, (3) acesso ao uso significativo das tecnologias e (4) acesso aos benefícios sociais e econômicos decorrentes do uso tecnológico. Essa perspectiva complexa permite entender a brecha digital como um fenômeno que reproduz e aprofunda outras desigualdades pré-existentes na sociedade.

No caso da América Latina, dados do Banco Mundial (2021) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2022) mostram que a região enfrenta uma brecha digital persistente, tanto em termos de conectividade quanto de apropriação e uso crítico das tecnologias. As populações rurais, as mulheres, as pessoas com deficiência, as comunidades indígenas e os setores empobrecidos são os que enfrentam maiores desvantagens.

A compreensão da exclusão digital e dos modelos de alfabetização digital requer uma abordagem multidimensional que integre conceitos provenientes da sociologia da tecnologia, da pedagogia crítica, dos estudos culturais e da comunicação digital.

A alfabetização digital tradicionalmente se concentrou na aquisição de competências técnicas mínimas para o uso de ferramentas digitais. No entanto, autores como Paulo Freire (1970) insistem que a verdadeira alfabetização deve ser um processo de conscientização crítica que permita aos indivíduos não apenas acessar a informação, mas interpretá-la, questioná-la e utilizá-la para transformar sua realidade.

Por sua vez, Henry Jenkins (2009) destaca o papel da cultura participativa nos ambientes digitais, onde os cidadãos podem se tornar criadores ativos de conteúdo e atores sociais capazes de mobilizar causas, denunciar injustiças ou construir comunidades

virtuais. Finalmente, Manuel Castells (2001) alerta para as novas formas de exclusão social que emergem na sociedade em rede, onde o acesso ao conhecimento e às redes digitais se torna um fator determinante de poder e bem-estar.

Dimensões da exclusão tecnológica

A exclusão tecnológica não se manifesta apenas pela falta de dispositivos ou conexão à Internet. Vários autores têm defendido que as brechas digitais devem ser entendidas no plural (Hilbert, 2011) e que abrangem dimensões como:

- Lacuna de acesso: diferença entre aqueles que têm ou não a infraestrutura tecnológica necessária.
- Lacuna de uso: limitações nas competências digitais para utilizar as tecnologias de forma eficaz.
- Lacuna de qualidade: desigualdades na velocidade de conexão, qualidade dos dispositivos e sustentabilidade do acesso.
- Lacuna de benefícios: disparidades na capacidade de obter vantagens econômicas, educacionais ou sociais graças ao uso das TIC.

Essas dimensões estão interligadas a fatores estruturais como nível educacional, contexto geográfico, idade, gênero e classe social. Castells (2001) alerta que a exclusão tecnológica se torna uma nova forma de marginalização, onde a informação e o conhecimento são os principais recursos de poder.

A alfabetização digital como estratégia de inclusão

A alfabetização digital tem sido promovida como um mecanismo para reduzir as lacunas digitais. No entanto, a maioria dos programas de alfabetização existentes tem se concentrado na aquisição de habilidades técnicas básicas, sem abordar as capacidades críticas necessárias para uma participação informada na sociedade digital.

A partir da pedagogia crítica de Paulo Freire (1970), a alfabetização é entendida não como a mera transferência de conhecimentos, mas como um processo de conscientização e transformação. Aplicada ao ambiente digital, essa visão implica formar cidadãos capazes de interpretar, questionar e reconfigurar os discursos tecnológicos, e não apenas seu uso instrumental.

Por sua vez, Henry Jenkins (2009) levanta a necessidade de uma “cultura participativa” onde as pessoas não apenas consomem conteúdos digitais, mas também os criem, compartilhem e se envolvam ativamente nas redes. Nesse sentido, a alfabetização digital deve abranger competências informacionais, criativas, comunicativas e éticas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2018) também defende uma abordagem ampla da alfabetização digital, que inclua habilidades para a aprendizagem permanente e a participação cidadã.

Abordagem metodológica

Este artigo se enquadra na categoria de artigo de reflexão teórica, cujo objetivo é oferecer uma análise crítica e conceitual sobre as lacunas e a alfabetização digital inclusiva no contexto das desigualdades sociais contemporâneas.

A reflexão baseia-se em uma revisão bibliográfica sistemática e crítica da literatura acadêmica, relatórios de organismos internacionais e marcos teóricos relevantes no campo da comunicação digital, pedagogia crítica, sociologia da tecnologia e estudos de alfabetização midiática. Foram selecionadas fontes de alta qualidade publicadas nos últimos quinze anos, priorizando artigos indexados, livros acadêmicos e relatórios oficiais de entidades como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial e a CEPAL.

O artigo adota uma abordagem qualitativa interpretativa, própria dos estudos críticos da comunicação e da cultura, com base nas contribuições teóricas de autores como Paulo Freire, Henry

Jenkins e Manuel Castells. Essa abordagem permite examinar não apenas os aspectos técnicos da exclusão digital, mas também suas dimensões simbólicas, culturais e éticas.

A construção do modelo teórico proposto baseia-se no método hermenêutico-dialético, que permite estabelecer relações conceituais entre diferentes correntes de pensamento, identificar tensões e propor novas categorias de análise. Dessa forma, o artigo não apenas resume a literatura existente, mas a reinterpreta e a projeta para uma proposta integradora de alfabetização digital inclusiva.

A exclusão digital como reflexo e motor da exclusão social

A exclusão tecnológica não pode ser entendida isoladamente de outras formas de exclusão social que historicamente prejudicaram os grupos mais vulneráveis. Na verdade, as brechas digitais refletem e, em muitos casos, aprofundam desigualdades estruturais pré-existentes relacionadas à pobreza, educação, gênero, etnia, deficiência e localização geográfica (Hilbert, 2011). Essa inter-relação torna a exclusão digital mais uma dimensão da exclusão social, com repercussões diretas sobre o acesso a direitos fundamentais como educação, emprego, saúde, participação política e expressão cultural.

As múltiplas faces da exclusão digital

A exclusão tecnológica não se limita apenas ao acesso a dispositivos ou conectividade. Abrange também a capacidade de utilizar a tecnologia de forma eficaz, significativa e segura. Esta ideia está relacionada com o conceito de brecha de segundo nível ou de uso, que se refere às diferenças na forma como as pessoas utilizam a Internet e beneficiam das suas possibilidades (Hargittai, 2002).

Por exemplo, enquanto algumas pessoas utilizam as tecnologias digitais para formação profissional, empreendedorismo ou ativismo social, outras apenas conseguem uma utilização

superficial ou recreativa, o que limita a sua capacidade de aceder a oportunidades de desenvolvimento pessoal e coletivo (Van Dijk, 2020). Esta desigualdade de utilização tem consequências tangíveis na capacidade das pessoas de se inserirem no mercado de trabalho, acederem a serviços governamentais ou participarem em processos democráticos.

Nesse sentido, Castells (2001) adverte que o acesso à informação e ao conhecimento é hoje um elemento determinante na distribuição do poder e da riqueza. Aqueles que ficam fora dessas redes não apenas sofrem uma desvantagem material, mas também experimentam uma exclusão simbólica que afeta seu senso de pertencimento e cidadania.

Fatores estruturais da exclusão tecnológica

Os fatores que explicam a exclusão digital são diversos e complexos. Entre os mais relevantes estão:

- Pobreza e desigualdade socioeconômica: as pessoas em situação de pobreza enfrentam barreiras econômicas para acessar dispositivos, conectividade de qualidade e educação digital (CEPAL, 2022).
- Gap de gênero: as mulheres, especialmente em contextos rurais ou em situação de vulnerabilidade, apresentam níveis mais baixos de acesso, uso e apropriação tecnológica (ONU Mulheres, 2021).
- Desigualdades territoriais: a brecha urbano-rural continua sendo significativa, com áreas rurais desprovidas de infraestrutura adequada e serviços digitais eficientes (Banco Mundial, 2021).
- Barreiras educacionais: Os baixos níveis de escolaridade e alfabetização geral limitam as possibilidades de adquirir competências digitais significativas (UNESCO, 2018).

- Deficiência: Pessoas com deficiência frequentemente enfrentam barreiras de acessibilidade digital e escassez de recursos adaptados (ITU, 2020).

Esses fatores interagem entre si, gerando uma exclusão digital interseccional que afeta determinados grupos com maior intensidade, como mulheres indígenas, idosos ou pessoas em extrema pobreza. A abordagem interseccional, proposta por Crenshaw (1989), é crucial para compreender essas dinâmicas e projetar respostas inclusivas e justas.

Consequências sociais da exclusão digital

A falta de acesso e uso significativo das TIC tem consequências de longo alcance nas sociedades contemporâneas. Entre as mais relevantes destacam-se:

- Desigualdades educacionais: a impossibilidade de acessar recursos digitais limita as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades relevantes para a economia atual (OCDE, 2021).
- Brecha laboral: a falta de competências digitais reduz a empregabilidade e as possibilidades de inserção em setores econômicos emergentes (World Economic Forum, 2020).
- Exclusão de serviços essenciais: muitos serviços públicos, bancários, de saúde e administrativos estão sendo digitalizados, o que exclui aqueles que não têm os meios ou habilidades para acessá-los (ITU, 2020).
- Déficit na participação cidadã: A participação em espaços digitais, onde se articulam demandas sociais e se exerce o ativismo político, fica limitada para setores desconectados ou com baixa alfabetização digital (Jenkins, 2009).

As pesquisas concordam que a exclusão digital não é um fenômeno neutro, mas aprofunda as desigualdades existentes e pode reproduzir sistemas de exclusão que perpetuam a pobreza e a

marginalidade (Hilbert, 2011; Van Dijk, 2020). Portanto, qualquer estratégia de inclusão digital deve ser concebida como parte de um esforço mais amplo em prol da equidade e da justiça social.

O direito à inclusão digital

A inclusão digital foi reconhecida por organismos internacionais como um componente essencial do exercício dos direitos humanos no século XXI. O acesso à Internet foi qualificado como um direito fundamental pelo Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas (2016), na medida em que facilita o acesso a outros direitos, como a liberdade de comunicação, a educação e a participação política.

Nessa perspectiva, a alfabetização digital não deve ser vista apenas como uma estratégia de capacitação técnica, mas como um instrumento de empoderamento social, que permite a todas as pessoas participar plenamente da sociedade digital, exercer seus direitos e redefinir seus contextos.

Rumo a um novo modelo de alfabetização digital inclusiva

Diante das múltiplas manifestações da exclusão digital, é necessário repensar o conceito de alfabetização digital a partir de um aparato crítico, inclusivo e transformador. O simples fornecimento de dispositivos ou conectividade é insuficiente se não for acompanhado por um processo educacional que permita às pessoas se apropriarem da tecnologia, compreendê-la em sua complexidade e utilizá-la para melhorar sua qualidade de vida e exercer seus direitos na sociedade digital. Nesta seção, propõe-se um modelo teórico de alfabetização digital inclusiva inspirado nas contribuições de Paulo Freire, Henry Jenkins, Manuel Castells e organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE.

Fundamentos teóricos da alfabetização digital inclusiva

A pedagogia crítica de Paulo Freire

O pensamento de Paulo Freire (1970) continua sendo central para qualquer abordagem educacional voltada para a emancipação social. Seu conceito de “educação como prática da liberdade” enfatiza a necessidade de os indivíduos desenvolverem uma consciência crítica de sua realidade para poder transformá-la. Aplicado ao âmbito digital, isso implica que a alfabetização tecnológica não deve se limitar ao ensino de habilidades operacionais, mas deve promover uma atitude reflexiva, questionadora e criativa diante dos discursos, ferramentas e plataformas digitais.

Freire sustenta que “ninguém educa ninguém, mas os homens se educam uns aos outros mediados pelo mundo” (Freire, 1970, p. 72). Essa abordagem dialógica ganha especial relevância em um ambiente digital onde os fluxos de informação são constantes e as audiências são, ao mesmo tempo, emissoras e receptoras de mensagens.

A cultura participativa de Henry Jenkins

Henry Jenkins (2009) propõe o conceito de “cultura participativa” para se referir aos ambientes digitais onde os usuários não apenas consomem conteúdos, mas também os criam, modificam e compartilham, participando ativamente da construção de significados. A alfabetização digital, a partir dessa perspectiva, deve capacitar os cidadãos para serem prosumidores: produtores e consumidores críticos de conteúdos digitais.

Jenkins defende uma educação que favoreça a criatividade, a colaboração e a expressão cidadã em ambientes digitais, superando as barreiras tradicionais entre emissores e receptores de informação. Essa visão destaca a importância de integrar habilidades narrativas,

de criação multimídia e de pensamento crítico em qualquer programa de alfabetização digital.

A sociedade em rede de Manuel Castells

Manuel Castells (2001) contribuiu para esta reflexão com sua análise sobre a “sociedade em rede”, na qual as redes digitais se tornaram a infraestrutura central da economia, da política e da cultura. Segundo Castells, aqueles que não participam ativamente dessas redes ficam social, econômica e culturalmente excluídos.

Este autor sublinha que o poder na sociedade digital se baseia na capacidade de aceder, processar e gerar informação significativa. Por isso, a literacia digital não deve apenas preparar os cidadãos para utilizar as tecnologias, mas também para compreender os processos de poder, controlo de dados e manipulação algorítmica que configuram o ambiente digital.

Contribuições de organismos internacionais

A UNESCO (2018) e a OCDE (2021) propuseram quadros conceituais que ampliam o conceito de alfabetização digital para incluir:

- Competências informacionais e midiáticas.
- Segurança e bem-estar digital.
- Participação ética e cidadã em ambientes digitais.
- Resiliência frente à desinformação e aos riscos cibernéticos.

Esses marcos destacam a necessidade de uma alfabetização digital integral, centrada no desenvolvimento humano e na reconstrução da cidadania digital ativa.

Estratégias de inclusão digital: desafios e oportunidades

A construção de uma sociedade digital inclusiva requer a implementação de estratégias integrais e sustentáveis que abordem as diversas dimensões da exclusão digital. Essas estratégias devem ir além do mero fornecimento de infraestrutura tecnológica e

considerar os fatores estruturais, educacionais, culturais e éticos que configurar a exclusão tecnológica. A seguir, são analisados os principais desafios enfrentados pelas políticas e programas de inclusão digital, bem como as oportunidades que surgem para avançar em direção a uma alfabetização digital inclusiva e equitativa.

Desafios para a inclusão digital

Desigualdades socioeconômicas persistentes

As condições estruturais de desigualdade econômica representam um dos principais obstáculos à inclusão digital. A pobreza limita não apenas a capacidade de aquisição de dispositivos tecnológicos, mas também a possibilidade de arcar com os custos associados à conectividade, à atualização de equipamentos e ao acesso a serviços digitais de qualidade (CEPAL, 2022). Essa situação perpetua um círculo vicioso em que a exclusão digital reforça a exclusão social e vice-versa.

Lacunas educacionais e falta de competências digitais

A ausência de habilidades digitais em amplos setores da população, especialmente em idosos, comunidades rurais e grupos com baixo nível de escolaridade, dificulta a apropriação significativa das tecnologias (UNESCO, 2018). Muitos programas de alfabetização digital se concentram em habilidades básicas, deixando de lado aspectos críticos, criativos e éticos essenciais para uma participação plena na sociedade digital.

Barreiras culturais e linguísticas

As diferenças culturais, étnicas e linguísticas representam outro desafio importante para a inclusão digital. Na América Latina e no Caribe, as populações indígenas e as comunidades locais enfrentam barreiras tanto pela falta de conteúdos digitais em suas

línguas maternas quanto pela escassa representação de suas realidades culturais nos ambientes digitais (CEPAL, 2021).

Exclusão de pessoas com deficiência

Apesar dos avanços na acessibilidade digital, muitas pessoas com deficiência continuam enfrentando barreiras tecnológicas que limitam seu acesso à informação e aos serviços digitais (UIT, 2020). A ausência de tecnologias adaptadas e de normas de acessibilidade inclusiva aprofunda sua marginalização.

Riscos da cultura digital: desinformação e vigilância

Mesmo aqueles que têm acesso e habilidades digitais podem ser vítimas de novas formas de exclusão ou manipulação. A desinformação, o discurso de ódio, a polarização nas redes sociais e a vigilância algorítmica constituem ameaças que afetam a qualidade da participação digital (Jenkins et al., 2020). A alfabetização digital deve, portanto, capacitar as pessoas para reconhecer e enfrentar esses riscos.

Oportunidades para a inclusão digital

Apesar dos desafios, a sociedade digital também oferece oportunidades importantes para promover a equidade, a aprendizagem e a participação cidadã.

Expansão da conectividade e inovação tecnológica

O crescimento das infraestruturas digitais, a redução do custo dos dispositivos móveis e o desenvolvimento de tecnologias emergentes, como o 5G ou a inteligência artificial, abrem novas possibilidades para reduzir as barreiras de acesso (World Economic Forum, 2020). As políticas de conectividade universal e os programas de acesso gratuito à Internet em espaços públicos são exemplos de medidas que podem democratizar o acesso.

Educação digital inclusiva

A incorporação da alfabetização digital nos sistemas educacionais formais e não formais representa uma oportunidade fundamental para reduzir as desigualdades. Projetos de aprendizagem digital inclusiva, concebidos a partir de abordagens interculturais e de gênero, podem contribuir para a equidade educacional e o desenvolvimento da cidadania digital crítica (UNESCO, 2018).

Participação cidadã e empoderamento

As plataformas digitais oferecem espaços para expressão, participação política e mobilização social. O acesso a essas ferramentas permite que setores historicamente excluídos articulem suas vozes, promovam causas e acessem informações que fortalecem sua capacidade de influência (Jenkins, 2009). A alfabetização digital pode transformar esses espaços em cenários de empoderamento e mudança social.

Inovação social e empreendedorismo digital

As tecnologias digitais também abrem oportunidades para o desenvolvimento de projetos de inovação social, empreendimentos digitais, comércio eletrônico e economia criativa, especialmente entre jovens, mulheres e comunidades rurais. Promover essas iniciativas pode ser um motor para o desenvolvimento local e a redução das disparidades socioeconômicas (OCDE, 2021).

Alianças multissetoriais para a inclusão

A conquista de uma verdadeira inclusão digital requer a articulação de múltiplos atores: governos, setor privado, academia, sociedade civil e organismos internacionais. As alianças público-privadas, os programas de responsabilidade social empresarial e os projetos de inovação social constituem mecanismos valiosos para ampliar o alcance das estratégias de inclusão (CEPAL, 2022).

Diretrizes estratégicas propostas

Com base nos desafios e oportunidades identificados, propõem-se as seguintes diretrizes estratégicas para avançar em direção a uma inclusão digital real e sustentável:

- Abordagem interseccional: considerar as múltiplas dimensões da desigualdade (gênero, etnia, deficiência, território) na elaboração de políticas e programas digitais.
- Educação contínua: integrar a alfabetização digital em todas as etapas da vida e em todos os níveis educacionais.
- Acessibilidade universal: garantir que as tecnologias e os conteúdos digitais sejam acessíveis a todas as pessoas, sem distinção.
- Participação comunitária: envolver as comunidades na concepção e implementação de projetos digitais para garantir sua relevância cultural e social.
- Ética e segurança digital: promover uma cidadania digital responsável, informada e resiliente diante dos riscos da era digital.

Recomendações para políticas públicas e educação

A superação das lacunas digitais e a construção de uma alfabetização digital inclusiva exigem a concepção e implementação de políticas públicas e programas educacionais coerentes, integrais e sustentáveis. A seguir, apresentamos recomendações baseadas na análise teórica e em boas práticas internacionais.

Políticas públicas inclusivas e multissetoriais

É fundamental que os governos elaborem políticas que garantam o acesso universal à infraestrutura digital, priorizando áreas rurais e comunidades vulneráveis. Isso implica investir na expansão e modernização das redes de conectividade, bem como no fornecimento de dispositivos acessíveis ou gratuitos para os setores mais desfavorecidos (CEPAL, 2022).

Além disso, a inclusão digital deve ser integrada aos planos nacionais de desenvolvimento, estabelecendo metas claras, alocação de recursos adequados e mecanismos de avaliação participativa. A colaboração multissetorial — governo, setor privado, academia e sociedade civil — é fundamental para maximizar o impacto e a sustentabilidade dessas políticas (Banco Mundial, 2021).

Educação formal e não formal para a alfabetização digital

Os sistemas educacionais devem incorporar a alfabetização digital de forma transversal, desde o ensino básico até o superior, integrando conteúdos técnicos, críticos, éticos e criativos. Programas de formação de professores são essenciais para capacitar os educadores no uso e ensino de ferramentas digitais (UNESCO, 2018). Por outro lado, a educação não formal — por meio de oficinas comunitárias, bibliotecas, centros tecnológicos e plataformas online — deve garantir oportunidades de aprendizagem permanente para adultos, idosos e grupos em risco de exclusão.

Abordagem intercultural e de gênero

Os conteúdos e metodologias educacionais devem ser culturalmente relevantes e sensíveis às realidades de diferentes grupos sociais, incluindo comunidades indígenas e afrodescendentes. Da mesma forma, ações específicas devem ser implementadas para reduzir a desigualdade de gênero, promovendo a participação ativa de meninas e mulheres na educação tecnológica (ONU Mulheres, 2021).

Promoção da cidadania digital responsável

As políticas educativas devem incluir programas que promovam o pensamento crítico, a ética digital, a segurança online e a proteção de dados pessoais. É necessário capacitar a população para detectar e enfrentar a desinformação, o discurso de ódio e

outras ameaças digitais, fortalecendo a resiliência social (Jenkins et al., 2020).

Apoio à inovação social e ao empreendedorismo digital

Os governos e organismos internacionais devem incentivar a criação de ecossistemas de inovação que facilitem o empreendedorismo digital, especialmente para jovens, mulheres e comunidades rurais. Isso inclui acesso a financiamento, formação técnica e redes de colaboração que potenciem a economia digital inclusiva (OCDE, 2021).

Discussão e conclusão

A exclusão digital constitui uma manifestação contemporânea das desigualdades sociais que atravessam o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias digitais. Este artigo expôs como a exclusão tecnológica não é um fenômeno isolado, mas está profundamente entrelaçada com fatores estruturais como pobreza, gênero, educação, deficiência e condições territoriais, reproduzindo e ampliando formas históricas de marginalidade.

Diante dessa realidade, a alfabetização digital deve ser entendida como um processo integral que transcende a mera aquisição de habilidades técnicas, para incorporar uma dimensão crítica, ética e participativa. Inspirados nos postulados de Paulo Freire, Henry Jenkins e Manuel Castells, propõe-se um modelo teórico de alfabetização digital inclusiva que articula o acesso equitativo, o desenvolvimento de competências digitais, o pensamento crítico e a participação ativa na sociedade digital.

As estratégias para a inclusão digital devem abordar os desafios socioeconômicos, educacionais e culturais que limitam a equidade, ao mesmo tempo em que aproveitam as oportunidades oferecidas pela inovação tecnológica e pela expansão da conectividade. A colaboração multissetorial, a educação formal e não formal, a abordagem intercultural e de gênero e a promoção da

cidadania digital responsável são elementos essenciais para avançar em direção a uma sociedade digital mais justa e democrática.

Em suma, a alfabetização digital inclusiva surge como uma ferramenta indispensável para garantir que todas as pessoas possam exercer plenamente seus direitos, desenvolver seu potencial e contribuir para o bem-estar coletivo na era da informação e do conhecimento. Somente por meio de políticas, programas e práticas educativas voltadas para a inclusão será possível superar a desigualdade tecnológica e construir um futuro digital acessível e sustentável para todos.

Referências

- Banco Mundial. (2021). *Conectividade e desenvolvimento digital na América Latina e no Caribe*. <https://www.worldbank.org>
- Castells, M. (2001). *A era da informação: economia, sociedade e cultura* (Vol. 1). Siglo XXI Editores.
- CEPAL. (2022). *Relatório regional sobre lacunas digitais e desenvolvimento sustentável*. Nações Unidas.
- Crenshaw, K. (1989). Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e política antirracista. *Fórum Jurídico da Universidade de Chicago*, 1989(1), 139–167.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hargittai, E. (2002). Divisão digital de segundo nível: diferenças nas habilidades online das pessoas. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- Hilbert, M. (2011). O fim justifica a definição: as múltiplas perspectivas sobre a exclusão digital e sua utilidade prática para a formulação de políticas. *Política de Telecomunicações*, 35(8), 715-736. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2011.06.012>
- ITU. (2020). *Deficiência e acessibilidade digital*. União Internacional de Telecomunicações. <https://www.itu.int/en>

- Jenkins, H. (2009). *Enfrentando os desafios da cultura participativa: Educação midiática para o século XXI*. MIT Press.
- Jenkins, H., et al. (2020). *Cultura participativa na era das redes*. Polity Press.
- OCDE. (2021). *Competências para um mundo digital: alfabetização e competência digitais*. Publicação da OCDE.
- ONU Mulheres. (2021). *Igualdade de gênero na tecnologia digital*. Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. <https://www.unwomen.org>
- UNESCO. (2018). *Alfabetização digital na educação*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org>
- Van Dijk, J. (2020). *A divisão digital*. Polity Press.
- Fórum Econômico Mundial. (2020). *Relatório sobre o futuro dos empregos*. <https://www.weforum.org>

USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS, APRENDIZAGEM COLABORATIVA E O ENSINO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

Eliane Marques dos Santos
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Introdução

A crescente presença das tecnologias digitais e das mídias interativas modificou profundamente os modos de comunicação, ensino e aprendizagem, sobretudo no contexto universitário. A sala de aula contemporânea, atravessada pela cultura midiática, demanda práticas pedagógicas que dialoguem com as linguagens digitais e promovam a colaboração ativa entre os estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior brasileiro (DCN) propõem uma formação centrada no desenvolvimento de competências, superando os antigos currículos mínimos e valorizando a articulação entre saberes, habilidades e atitudes (TEIXEIRA JUNIOR, 2020). Essa abordagem exige que os estudantes sejam capazes de atuar em contextos diversos,

mobilizando conhecimentos de forma crítica e colaborativa. Nesse cenário, a aprendizagem colaborativa torna-se uma estratégia pedagógica essencial, pois promove a construção coletiva do conhecimento, o diálogo entre pares e o desenvolvimento de competências comunicativas e socioemocionais, alinhadas às exigências das DCN.

Segundo Jenkins (2009), a convergência não é apenas um processo tecnológico, mas também cultural e social, pois envolve a maneira como os indivíduos interagem com os meios, constroem significados e participam ativamente da produção de conteúdo. Nesse sentido, o ensino superior deve incorporar essa cultura midiática como forma de ampliar os espaços de expressão, crítica e aprendizado. A valorização dessas práticas no ambiente acadêmico aproxima o processo educativo da realidade vivida pelos estudantes, tornando-o mais significativo e engajador.

Além disso, a presença crescente da cultura midiática no cotidiano dos estudantes demanda que o ensino superior incorpore práticas pedagógicas que dialoguem com as linguagens digitais e os ambientes interativos. As DCN reconhecem a importância da formação de sujeitos capazes de utilizar tecnologias de forma ética, crítica e criativa. Ao integrar mídias digitais às atividades colaborativas, os docentes potencializam o engajamento dos discentes e ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa. Essa articulação entre competências, cultura midiática e colaboração fortalece o papel da universidade na formação de cidadãos preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

Lévy (1999) reforça que a inteligência coletiva é um novo poder de comunicação, de reflexão e de ação, alimentado pelas tecnologias digitais. Ao se articular com a aprendizagem colaborativa, essa perspectiva permite que o conhecimento seja co-construído em rede, com base na troca de saberes e na mediação entre os sujeitos. Dessa forma, o professor universitário assume o

papel de mediador de aprendizagens, incentivando o protagonismo estudantil e a construção crítica do conhecimento.

Incorporar tais elementos no processo de ensino e aprendizagem demanda uma postura pedagógica crítica e dialógica, capaz de articular saberes formais e informais, valorizando a participação ativa dos discentes no processo educativo. Para que isso ocorra de maneira efetiva, torna-se fundamental investir na formação continuada dos docentes, especialmente no domínio das tecnologias digitais, promovendo práticas reflexivas e contextualizadas que favoreçam a mediação pedagógica nesse novo cenário midiático e interativo.

Vygotsky (1984) já indicava que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz em contextos de interação social, nos quais os sujeitos compartilham experiências e constroem significados conjuntamente. Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa configura-se como uma abordagem potente, capaz de fomentar o desenvolvimento de competências comunicativas, o pensamento crítico e a construção coletiva de conhecimento.

Segundo Johnson e Johnson (1999), quando os alunos trabalham cooperativamente, são mais propensos a compreender profundamente os conteúdos, desenvolver habilidades interpessoais e promover a responsabilidade individual e grupal.

Ao ser associada à cultura midiática, a aprendizagem colaborativa potencializa práticas educacionais inovadoras e engajadas, promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes do ambiente digital em que estão inseridos. Tal perspectiva valoriza o envolvimento ativo dos estudantes e estimula práticas pedagógicas que priorizam o diálogo, a troca de saberes e o protagonismo discente no processo educativo.

Este artigo tem como objetivo discutir a integração da cultura midiática e da aprendizagem colaborativa para potencializar no ensino superior o desenvolvimento de competências comunicativas,

profissionais e criativas que dialogam com a realidade midiática dos estudantes.

Itinerário metodológico

Este estudo foi conduzido a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como foco uma análise reflexiva da experiência vivenciada durante um processo formativo com estudantes da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A metodologia adotada é de relato de experiência-reflexiva, conforme as proposições de Smyth (1992; 2000), que concebe a prática reflexiva estruturada por quatro ações interdependentes: (i) descrição dos acontecimentos vivenciados em sala de aula, (ii) informação sobre os princípios teóricos que sustentam as práticas pedagógicas, (iii) confronto das ações realizadas, por meio de questionamentos sobre seus fundamentos e intenções, e (iv) reconstrução dos caminhos futuros a partir da análise crítica das experiências anteriores.

No contexto desta análise, as ações interdependentes - descrever, informar, confrontar e reconstruir (SMYTH 1992; 2000) foram adaptadas a um fluxo contínuo e dinâmico, com início e fim demarcados, mas cuja natureza cíclica não pressupõe rupturas entre as etapas, conforme a Figura 1. Essa dinâmica reflexiva configura-se como um processo articulado, em que as ações se retroalimentam, são elas: 1. Descrição e informação, 2. Confronto e 3. Reconstrução, promovendo uma compreensão aprofundada da prática pedagógica e o aperfeiçoamento constante das estratégias formativas.

Figura 1 – Fluxo contínuo e dinâmico dos resultados.



Fonte: Smyth (1992; 2000). Organizado pelos autores.

Esse itinerário metodológico possibilita uma compreensão aprofundada da prática docente, promovendo a construção de saberes ancorados na articulação entre teoria e vivência. O estudo foi realizado no contexto dos cursos de Enfermagem e Nutrição da UFT, tendo como cenário as disciplinas de Políticas de Saúde Contemporânea e SUS (2º período) e Metodologia Científica (4º período). As atividades ocorreram entre agosto de 2021 e dezembro de 2024, com a participação de aproximadamente 60 estudantes, majoritariamente dos referidos cursos.

Durante esse período formativo, marcado pelas transformações provocadas pela pandemia de Covid-19, oficialmente encerrada em 2022 no Brasil, evidenciou-se a necessidade de adotar estratégias pedagógicas que incorporassem o uso de mídias digitais e dialogassem com o contexto midiático vivenciado pelos estudantes. As experiências relatadas neste estudo abrangem tanto o período pandêmico quanto o pós-pandemia, refletindo uma adaptação docente às exigências tecnológicas e comunicativas emergentes no cenário educacional contemporâneo.

A coleta dos dados ocorreu por meio da sistematização das práticas pedagógicas vivenciadas pela autora, registrada em seu

banco de dados pessoal. Esse material contempla instrumentos desenvolvidos no decorrer das disciplinas, bem como produtos gerados pelos estudantes, observados no contexto do processo formativo. A análise seguiu os pressupostos da prática reflexiva, conforme proposto por Smyth (1992; 2000), possibilitando uma reconstrução crítica dos itinerários pedagógicos e a identificação de estratégias inovadoras de ensino.

Do ponto de vista ético, as evidências apresentadas neste estudo referem-se à análise de registros e anotações elaborados pela primeira autora, decorrentes de sua atuação docente. Esses dados foram gerados em contexto pedagógico real, configurando-se como reflexões pessoais, memórias docentes e análises da própria prática. Por tratarem-se exclusivamente do ponto de vista da autora, sem envolvimento direto de outros sujeitos ou coleta sistemática de informações de terceiros, a pesquisa está alinhada aos princípios éticos da pesquisa educacional e dispensa avaliação por Comitê de Ética, conforme estabelecido pela Resolução CNS nº 510/2016.

A metodologia desenvolvida está alinhada à seguinte questão norteadora: como integrar a cultura midiática e a aprendizagem colaborativa para potencializar, no ensino superior, o desenvolvimento de competências comunicativas, profissionais e criativas? A partir dessa indagação, buscou-se um modelo de ensino que extrapolasse os limites da transmissão de conteúdos, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas compatíveis com os desafios enfrentados pelos futuros profissionais da saúde.

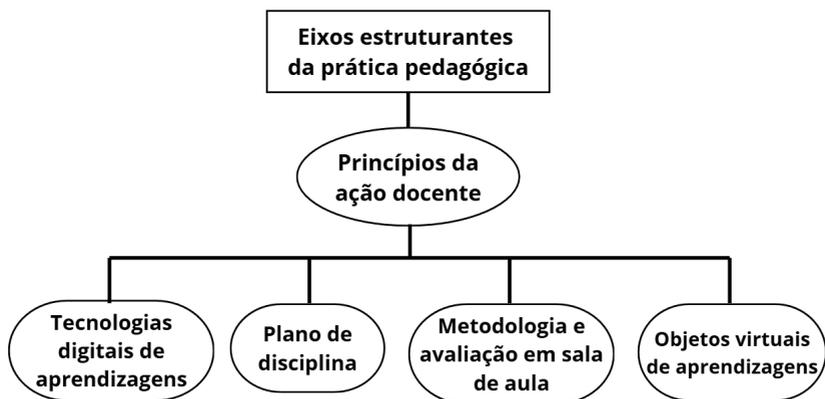
Resultados e discussões

Os resultados deste estudo seguem fluxo contínuo e dinâmico a partir da etapa 1 de *Descrição e informação* (SMYTH 1992; 2000) e está descrita com base nos seguintes elementos da prática docente: eixos estruturantes da prática pedagógica, os princípios que orientam a ação docente, plano de disciplina,

metodologia e avaliação adotadas em sala de aula e os objetos virtuais de aprendizagens. Essa descrição visa evidenciar os fundamentos que sustentam as escolhas pedagógicas, articulando teoria e prática de forma coerente e contextualizada (figura 2).

Estes resultados dialogam com a discussão de Kenski (2007) sobre a apropriação crítica pelas/os docentes exige uma mudança de postura: é preciso superar o uso instrumental e desenvolver competências que permitam integrar as tecnologias de forma reflexiva, criativa e contextualizada às práticas pedagógicas. E Brito e Purificação (2015) propõem uma reflexão sobre a apropriação crítica que envolve reconhecer os limites e potencialidades das tecnologias, promovendo práticas que favoreçam a autonomia, o protagonismo estudantil e a construção coletiva do conhecimento.

Figura 2 – Elementos da prática docente



Fonte: Elaborado pelos autores.

É fundamental distinguir os eixos estruturantes da prática pedagógica dos princípios que orientam a ação docente. Os eixos estruturantes têm como função organizar o currículo, a metodologia e os processos de avaliação, sendo definidos a partir de pressupostos teóricos, políticos e sociais que sustentam o projeto educativo. Já os princípios que norteiam a atuação do professor

estão diretamente relacionados à ética profissional, à postura pedagógica e à intencionalidade educativa. São esses princípios que orientam a forma como o docente se relaciona com os estudantes, conduz o processo de ensino-aprendizagem e compreende seu papel social na formação humana.

Os eixos estruturantes da prática pedagógica analisados neste estudo são: Problematização, competências socioemocionais, competências específicas dos cursos de Enfermagem e Nutrição, grupos colaborativos de aprendizagens e objetos virtuais de aprendizagem que se articulam de maneira sinérgica na construção de uma formação integral e contextualizada (figura 2).

A metodologia ativa favorece o protagonismo estudantil e a resolução de problemas reais, enquanto o desenvolvimento das competências socioemocionais potencializa a empatia, a comunicação e o equilíbrio emocional, essenciais para o cuidado em saúde.

As competências específicas de cada curso orientam a aquisição de saberes técnicos e científicos, alinhados às demandas do Sistema Único de Saúde (SUS) e às diretrizes curriculares nacionais. Os grupos colaborativos promovem a aprendizagem entre pares e simulam a dinâmica do trabalho em equipe interdisciplinar, fortalecendo a cooperação e a corresponsabilidade.

Por fim, os objetos virtuais de aprendizagem ampliam o acesso ao conhecimento, diversificam os recursos didáticos, desenvolve habilidades tecnológicas e estimulam a autonomia dos estudantes, contribuindo para uma experiência formativa inovadora e significativa.

Para esta experiência formativa, alguns princípios orientam de maneira decisiva a ação docente, entre eles, destaca-se a aprendizagem e avaliação baseada em competências, conforme apontam Zabala e Arnau (2010), a aprendizagem de competências envolve a articulação de três componentes essenciais: conteúdos conceituais (conhecimentos), procedimentais (habilidades) e

atitudinais (atitudes), assegurando que o estudante seja capaz de mobilizar saberes de forma crítica e contextualizada.

A esse princípio soma-se a valorização de metodologias diversas, capazes de atender à pluralidade de estilos e ritmos de aprendizagem, promovendo experiências significativas e adaptadas às necessidades do grupo, dialogando diretamente com a educação inclusiva outro pilar essencial, garantindo equidade e participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas condições ou especificidades.

Como princípios, destaca-se o uso intencional de tecnologias digitais de aprendizagens, que ampliam o acesso à informação, diversificam os recursos didáticos e potencializam a autonomia dos estudantes. Ferramentas como *Jamboard*, *GPT*, *Kahoot!*, *Google Meet*, *Mentimeter*, *Google Sala de Aula*, *Instagram*, *TikTok*, *Canva*, *YouTube*, *Padlet* e *Thinkling* (figura 3) são incorporadas de forma estratégica, promovendo ambientes interativos e dinâmicos que favorecem o engajamento e a personalização do processo educativo.

Figura 3 - Tecnologias digitais de aprendizagens



Fonte: Fonte: Elaborado pelos autores.

Associada a esse princípio, a aprendizagem colaborativa fortalece o trabalho em equipe, a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento, aproximando a prática pedagógica das exigências do mundo contemporâneo, que valoriza competências socioemocionais e a atuação interdisciplinar.

Nesse cenário, a curadoria discente assume papel central ao reconhecer os estudantes como sujeitos ativos de suas aprendizagens, capazes de selecionar, organizar e reinterpretar conteúdos de forma crítica e contextualizada. Complementarmente, a mediação docente ativa transforma o professor em facilitador do processo formativo, estimulando a reflexão, a autonomia e o protagonismo estudantil por meio de práticas pedagógicas intencionais, dialógicas e inclusivas.

Esses princípios, integrados de forma articulada, configuram uma abordagem educativa comprometida com a formação integral, crítica e inovadora, alinhada às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Esta abordagem requer uma intencionalidade no planejamento do professor que precisa orientar a sua prática para o desenvolvimento de competências discentes ao invés de centrar na aquisição de conteúdos, nesse sentido estruturou-se o Plano do componente curricular ou disciplina a partir dos seguintes itens: cabeçalho, ementa, competências discentes, conteúdos, metodologia e avaliação, referências e cronograma (figura 4).

Figura 4 – Modelo de Plano do componente curricular.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE ENFERMAGEM

Avenida NS 15 ALCNO 14, 109 Norte | 77001-090 | Palmas/TO
Complexo Laboratorial de Enfermagem – LAB 04, sala 02
(63) 3229-4818 | www.uft.edu.br | enfermagem@uft.edu.br



PLANO DE DISCIPLINA			
Curso:			
Disciplina:			
Professora: Prof. Dra. Eliane Marques			
Código:	CH Teórica: 60h	Créditos: 4	
Período:	Ano letivo:	Horário:	
1. Ementa			
2. Competências discentes			
2.1. Competências gerais:			
2.2. Competências específicas do Eixo básico:			
2.3. Competência específica da disciplina:			
3. Conteúdos			
CONTEÚDOS CONCEITUAIS			
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS			
CONTEÚDOS ATITUDINAIS			
4. Metodologia e avaliação			
5. Referências			
Bibliografia Básica			
Bibliografia Complementar:			
6. Cronograma			
Aula	Dia		

Palmas, 01/08/2023

Prof. Dra. Eliane Marques dos Santos

Fonte: Elaborado pelos autores.

O cabeçalho e a ementa de cada componente curricular estão formalmente registrados no Projeto Pedagógico do Curso, constituindo elementos fundamentais para a organização didático-pedagógica da graduação. As competências a serem desenvolvidas pelos discentes são definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, devendo ser selecionadas pelos docentes conforme a natureza e os objetivos específicos de cada disciplina. Essa seleção visa assegurar a articulação entre os conteúdos

programáticos e as competências previstas, promovendo uma formação integral e contextualizada.

A metodologia adotada no processo de ensino e aprendizagem foi a metodologia ativa por problematização adaptada de Santos (2020, 2021) e está estruturada em seis etapas interdependentes, concebidas para promover o protagonismo discente, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências profissionais conforme figura 5. A seguir, descrevem-se essas etapas:

Figura 5- Metodologia ativa por problematização



Fonte: Adaptada de SANTOS (2020, 2021). Organizado pelos autores.

1. Situações da Realidade: O processo inicia-se com a problematização de situações extraídas do cotidiano dos estudantes, as quais são discutidas em grupo com foco nos elementos comuns que emergem da vivência coletiva. Essa abordagem visa estimular a compreensão crítica da realidade e fomentar a formulação de questões investigativas pertinentes, constituindo o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

2. Formação dos Grupos Colaborativos: Os estudantes são organizados em grupos colaborativos, considerando critérios de

diversidade que favoreçam a heterogeneidade de saberes, experiências e perspectivas. Essa configuração busca potencializar o processo de aprendizagem por meio da interação dialógica e da construção compartilhada do conhecimento. A formação dos grupos é orientada pelas funções a serem desenvolvidas por cada componente, os quais deverão se encontrar por videoconferências e cada integrante deverá ter uma função, são elas: Mediador virtual, moderador, pacificador, secretário, facilitador digital.

3. Teorização: A partir das situações-problema identificadas, os grupos elaboram respostas fundamentadas em referenciais teóricos, pesquisas acadêmicas e literatura especializada. Essa etapa promove a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a consolidação de saberes significativos e contextualizados.

4. Produção de Objetos virtuais de Aprendizagem: Os conteúdos desenvolvidos pelos grupos são sistematizados por meio de objetos de aprendizagem, os quais são submetidos à apreciação e debate coletivo. Essa etapa estimula o protagonismo estudantil e a utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação, tais como vídeos, infográficos, mapas conceituais e outras plataformas digitais, ampliando as possibilidades de expressão e comunicação dos conhecimentos construídos.

5. Aplicação prática: Os conhecimentos sistematizados são aplicados em ações concretas ou simulações de situações reais, permitindo aos estudantes vivenciar processos decisórios e exercitar competências profissionais. Essa etapa favorece a experimentação e a reflexão sobre a prática, consolidando a aprendizagem experiencial.

6. Socialização dos Resultados: Por fim, os grupos apresentam os resultados obtidos em formatos teórico-práticos, utilizando tecnologias digitais como suporte para a exposição. Essa etapa valoriza a criatividade, a capacidade de síntese e a comunicação eficaz, promovendo a disseminação dos saberes produzidos no contexto formativo.

Dando continuidade à abordagem metodológica descrita, a avaliação neste contexto assume um papel central na perspectiva formativa, processual e orientada para o desenvolvimento de competências, conforme proposto por Zabala e Arnau (2010). Nesse modelo, a avaliação deixa de ser um instrumento meramente classificatório e passa a integrar o processo de aprendizagem como elemento regulador e reflexivo.

Ela ocorre de forma contínua, articulada às atividades pedagógicas, permitindo ao docente e ao discente identificar avanços, dificuldades e necessidades de reorientação. A ênfase recai sobre a observação criteriosa das competências mobilizadas em situações reais ou simuladas, valorizando não apenas os resultados finais, mas sobretudo os processos cognitivos, atitudinais e procedimentais envolvidos. Assim, a avaliação torna-se uma ferramenta estratégica para promover a autonomia, a autorregulação e a construção significativa do conhecimento, alinhando-se aos princípios de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Para viabilizar esse modelo de avaliação formativa e por competências, torna-se necessário estabelecer critérios objetivos que permitam a quantificação das ações desenvolvidas pelos estudantes, de modo a atender às exigências do sistema avaliativo ainda predominantemente numérico vigente no ensino superior brasileiro.

Esses critérios funcionam como indicadores de desempenho, articulando dimensões qualitativas e quantitativas do processo da aprendizagem, mesmo diante da necessidade de atribuição de notas, busca-se preservar a intencionalidade pedagógica da avaliação. Garantindo que os instrumentos utilizados reflitam não apenas o produto final, mas também o percurso formativo, a participação ativa, a capacidade de reflexão crítica e a mobilização das competências previstas no currículo.

Essa conciliação entre exigências institucionais e princípios pedagógicos constituiu-se um desafio neste estudo, pois exige um planejamento criterioso e a sensibilidade para reconhecer os múltiplos modos de aprender e expressar saberes – o que leva a uma educação inclusiva baseada na diversidade de saberes.

A produção dos objetos virtuais de aprendizagem, evidencia o protagonismo discente como eixo estruturante da prática pedagógica vivenciada. O card com as funções dos grupos colaborativos (Figura 6) representa não apenas a organização funcional das equipes, mas também a valorização da autonomia, da corresponsabilidade e da construção coletiva do conhecimento. Essa estrutura favoreceu a emergência de práticas dialógicas e colaborativas, alinhadas aos princípios da aprendizagem ativa.

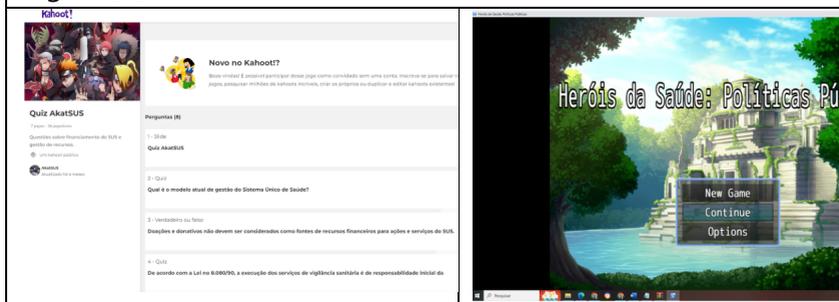


Na Figura 7, observa-se a diversidade de objetos digitais desenvolvidos pelos estudantes, como o Kahoot (A), jogo (B), quizzes interativos na plataforma Wordwall, mapas mentais, linhas do tempo

(C) e jornais digitais (D). Tais recursos foram concebidos como estratégias de mediação pedagógica, articulando conteúdos curriculares com linguagens multimodais e tecnologias digitais. A escolha e elaboração desses objetos revelam a capacidade dos discentes de mobilizar competências cognitivas, comunicacionais e criativas, além de demonstrar domínio progressivo sobre ferramentas digitais aplicadas ao contexto educacional.

Essas produções não apenas enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem, como também se configuraram como instrumentos de avaliação formativa, permitindo aos docentes acompanhar o desenvolvimento das competências previstas no plano de disciplina. Conforme discutido por Kenski (2007), Brito e Purificação (2015) e Morozov (2018), a apropriação crítica das tecnologias digitais pelos sujeitos da educação é fundamental para que essas ferramentas transcendam o uso instrumental e se tornem mediadoras de práticas pedagógicas inovadoras, contextualizadas e socialmente comprometidas.

Figura 7 – Objetos digitais de aprendizagens: Kahoot (A), Jogo (B), Quiz no wordwall, mapa mental, linha do tempo (C) e jornal digital (D).



Wordwall One Size milhares mais rapidamente

0:14

Sobre o Cartão Nacional de Saúde também denominado de Cartão SUS, assinale a alternativa incorreta

Elas impacta no processo de trabalho cotidiano das unidades assistenciais, das SUS e das SES.

Requer recursos financeiros importantes para sua expansão em larga escala nos estados.

Para sua completa efetivação, depende do uso intensivo de telecomunicação.

Não tem impacto moderado.

Atividade Gestão SUS

3 de 6

À INFLUÊNCIA DA POLÍTICA BRASILEIRA NA HISTÓRIA DA SAÚDE PÚBLICA

1937 - Criação do Conselho Nacional de Saúde e do Conselho Federal de Saúde.

1938 - Criação do Departamento Nacional de Saúde e início da institucionalização da saúde.

1939 - Criação dos Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs) e o primeiro plano de saúde pública.

1940 - Criação do Ministério da Saúde e início da institucionalização da saúde.

1941 - Inauguração do Hospital de Doenças Venéreas e Cutâneas (HDC) e início da institucionalização da saúde pública.

1942 - Criação do Serviço de Saúde Pública (SSP) e início da institucionalização da saúde pública.

1943 - Criação do Serviço de Saúde Pública (SSP) e início da institucionalização da saúde pública.

1944 - Criação do Serviço de Saúde Pública (SSP) e início da institucionalização da saúde pública.

1945 - Criação do Serviço de Saúde Pública (SSP) e início da institucionalização da saúde pública.

1946 - Criação do Serviço de Saúde Pública (SSP) e início da institucionalização da saúde pública.

1947 - Criação do Serviço de Saúde Pública (SSP) e início da institucionalização da saúde pública.

1948 - Criação do Serviço de Saúde Pública (SSP) e início da institucionalização da saúde pública.

1949 - Criação do Serviço de Saúde Pública (SSP) e início da institucionalização da saúde pública.

1950 - Criação do Serviço de Saúde Pública (SSP) e início da institucionalização da saúde pública.

Jornal Educativo 13 de Mar

MARY SEACOLE

O CONTEXTO HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO DAS POLÍTICAS DE SAÚDE DO BRASIL CONTRIBUEM PARA A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Durante o período colonial eram incipientes políticas públicas voltadas para a saúde, isso porque o território brasileiro era visto pela Coroa Portuguesa apenas com o intuito de exploração, não sendo necessário para uma intervenção. Esse cenário só foi alterado por volta de 1808 quando a Família Real Portuguesa fugiu para o Brasil, sendo necessário a implementação de medidas de saúde, principalmente no que diz respeito ao aspecto sanitário dos portos.

Entretanto, foi somente a Independência que se estabeleceram políticas públicas específicas para a população. Com o estabelecimento da República, um episódio que marcou a história da saúde no Brasil foi a criação da Vacina no ano de 1904. Foi estabelecido o primeiro instituto de saúde social para os trabalhadores e o passar do tempo foram sendo criados outros serviços de saúde para a população.

Entretanto, esses institutos não foram suficientes para atender a demanda da população, sendo necessário a criação de hospitais e serviços de saúde para os trabalhadores. Durante o período colonial eram incipientes políticas públicas voltadas para a saúde, isso porque o território brasileiro era visto pela Coroa Portuguesa apenas com o intuito de exploração, não sendo necessário para uma intervenção. Esse cenário só foi alterado por volta de 1808 quando a Família Real Portuguesa fugiu para o Brasil, sendo necessário a implementação de medidas de saúde, principalmente no que diz respeito ao aspecto sanitário dos portos.

VOLUME 1 JORNAL EDUCATIVO MARY SEACOLE

Retomando o fluxo contínuo e dinâmico deste estudo, na etapa 2 de *Confronto ou análise dos resultados* (SMYTH, 1992; 2000), constata-se que a abordagem metodológica adotada favoreceu não apenas a gestão pedagógica de turmas numerosas, mas também a ampliação da participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. A constituição de grupos colaborativos revelou-se estratégica para a promoção da cooperação, da escuta ativa e da corresponsabilidade, elementos essenciais para a construção coletiva do conhecimento. A problematização como eixo estruturante da metodologia permitiu que os conteúdos fossem contextualizados a partir das experiências dos próprios discentes, promovendo maior engajamento e sentido às atividades propostas.

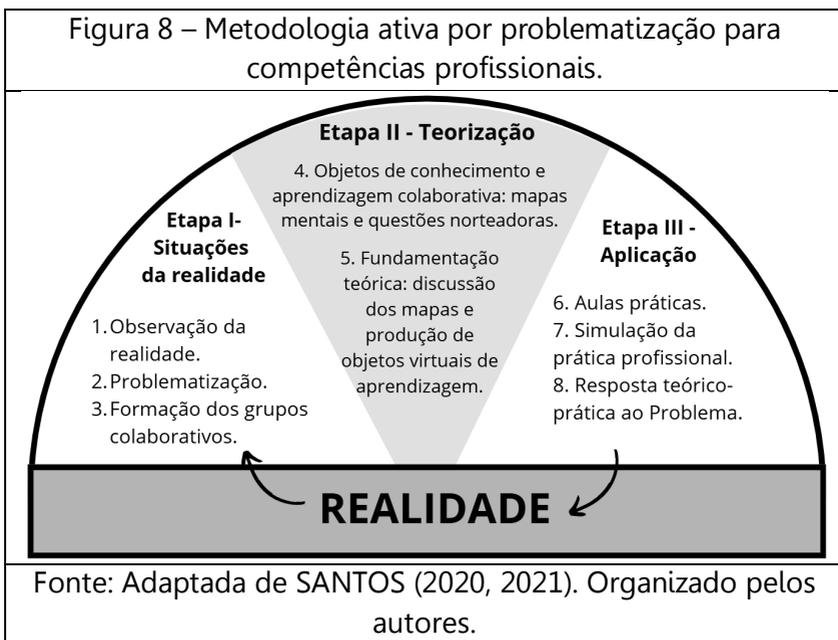
A produção dos objetos digitais de aprendizagem, como quizzes interativos, mapas mentais, jogos, jornais digitais e outros, evidenciou a capacidade dos estudantes de mobilizar competências cognitivas, comunicacionais e tecnológicas, em situações reais de

aprendizagens. Tais recursos funcionaram como mediadores da prática pedagógica, articulando teoria e prática de forma dinâmica e significativa. Além disso, o uso de tecnologias digitais contribuiu para o fortalecimento do vínculo entre o currículo formal e as vivências acadêmicas, ampliando as possibilidades de expressão, autoria e protagonismo estudantil.

Esses resultados corroboram os pressupostos de Zabala e Arnau (2010), ao evidenciar que o desenvolvimento de competências requer práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e avaliativas em sua dimensão formativa e processual. A integração das tecnologias digitais à prática docente, quando realizada de forma crítica e planejada, potencializa a aprendizagem significativa e promove a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e socialmente comprometidos.

Na etapa final do itinerário metodológico, correspondente à fase de *Reconstrução* (SMYTH, 1992; 2000), observou-se a necessidade de reorganizar e ampliar as etapas da metodologia aplicada em sala de aula (figura 8), com vistas ao aprimoramento da abordagem ativa voltada para o desenvolvimento de competências profissionais no contexto do ensino superior.

Essa reformulação metodológica emergiu como resposta às demandas observadas ao longo da prática docente, consolidando um percurso mais estruturado, dinâmico e coerente com os princípios da aprendizagem significativa e colaborativa. Ressalta-se, contudo, que tal proposta ainda não foi implementada em contexto real de sala de aula, permanecendo neste estudo como uma sugestão de prática pedagógica a ser explorada em futuras intervenções.



A nova configuração metodológica passou a contemplar oito etapas integradas e sequenciais:

1. Observação da realidade – identificação de situações concretas vivenciadas pelos estudantes como ponto de partida para a aprendizagem contextualizada;
2. Problematização – formulação de questões críticas a partir das situações observadas, promovendo o engajamento reflexivo;
3. Formação dos grupos colaborativos – organização dos estudantes em equipes heterogêneas para favorecer a troca de saberes e experiências;
4. Objetos de conhecimento e aprendizagem colaborativa – elaboração de mapas mentais e questões norteadoras que orientam a investigação coletiva;
5. Fundamentação teórica – discussão dos mapas mentais à luz de referenciais acadêmicos e produção de objetos virtuais de aprendizagem;

6. Aulas práticas – aplicação dos conhecimentos em atividades experimentais e simulações;
7. Simulação da prática profissional – vivência de situações reais ou simuladas que aproximam os estudantes do contexto profissional;
8. Resposta teórico-prática ao problema – síntese dos aprendizados por meio da elaboração de soluções fundamentadas e contextualizadas.

Considerações finais

A experiência pedagógica relatada neste estudo evidencia o potencial transformador de metodologias ativas e colaborativas no ensino superior, especialmente quando articuladas ao uso crítico e criativo das tecnologias digitais. A estrutura metodológica vivenciada em sala de aula demonstrou ser eficaz na promoção do protagonismo discente, na construção significativa do conhecimento e no desenvolvimento de competências profissionais.

A análise dos resultados revelou que, mesmo em contextos desafiadores como turmas numerosas, é possível viabilizar práticas educativas inovadoras, centradas na autonomia, na autoria e na interação. A produção de objetos virtuais de aprendizagem pelos estudantes não apenas ampliou as possibilidades de expressão e síntese dos saberes, como também funcionou como instrumento de avaliação formativa e processual.

Por fim, a reconstrução do itinerário metodológico reafirma a importância de práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e contextualizadas, que dialoguem com a realidade dos estudantes e com as exigências contemporâneas da formação acadêmica. A integração entre teoria e prática, mediada por tecnologias digitais, configura-se como caminho promissor para a construção de uma educação superior mais significativa, democrática e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Referências

- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação*. Ministério da Educação.
- Brito, L. M.; Purificação, A. A. (2015). Educação e novas tecnologias: Um (re) pensar. *Revista Educação*, 40(1), 45–60.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. Aleph.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (6ª ed.). Papirus.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Morozov, E. (2018). *Big tech e o futuro da democracia*. Companhia das Letras.
- Santos, E. M. (2020). *Ensino e aprendizagem das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular*. *Diversitas Journal*, 5(4), 1–17.
- Santos, E. M. (Org.). (2021). *Metodologia ativa, tecnologias digitais e a BNCC: Uma prática no ensino infantil e fundamental*. Editora Fi.
- Smyth, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267–300.
- Smyth, J. (2000). *A política do ensino: Trabalho docente e cultura institucional*. Vozes.
- Teixeira Junior, Paulo Roberto. (2020). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior: a lógica das competências em foco. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 6, p. 01–18, 2020.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Zabala, A.; Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.

FOTOGRAFIA NARRATIVA E MEMÓRIA DO CONFLITO: um recurso comunicativo contra o esquecimento do terrorismo no Peru

Ruben Luis Gómez Díaz

Introdução

A fotografia narrativa desempenha um papel fundamental na reconstrução da memória coletiva, especialmente em contextos marcados pela violência política e conflitos armados. No Peru, entre 1980 e 2000, desenvolveu-se um conflito interno protagonizado pelos grupos subversivos Sendero Luminoso (SL) e Movimento Revolucionário Túpac Amaru (MRTA), cujos atos de violência desencadearam uma crise humanitária sem precedentes. De acordo com o Relatório Final da Comissão da Verdade e Reconciliação (CVR, 2003), esse período deixou aproximadamente 69.000 vítimas entre mortos e desaparecidos. Nesse cenário, a fotografia documental surgiu não apenas como um instrumento de registro dos fatos, mas também como um meio de denúncia, memória e reflexão ética.

Além disso, estudos recentes destacam como a fotografia narrativa transporta o conflito armado para o espaço simbólico, tornando-se um **dispositivo de memória ativa**. O trabalho de Musuk Nolte, reconhecido por seu último livro de fotografias (2025), difumina os limites entre o documentário e a arte para retratar cerimônias de luto e práticas de restituição, ressignificando o trauma coletivo a partir de uma perspectiva íntima e visual. Da mesma forma, fotógrafos como Stephen Ferry empregam a linguagem fotográfica para documentar mudanças e o social e político na América Latina, consolidando a imagem como ferramenta de resistência e testemunho em espaços públicos. Essas práticas se alinham ao conceito de **lugar de memória** (Nora, 1989), ao integrar a imagem em museus, álbuns de fotos e exposições que reavivam narrativas de violência e reparação. No caso peruano, essa tendência contemporânea representa um avanço substancial: a fotografia narrativa não apenas documenta, mas participa ativamente da **reconstrução de memórias sociohistóricas**, oferecendo espaços para a empatia, a reflexão ética e a construção de uma memória política que transcende gerações.

A teoria da memória visual, fundamentada em autores como Hirsch (pós-memória) e Barthes (mensagem sem código), explica como as imagens carregam significados éticos, emocionais e culturais que autorizam narrativas de dor, resistência e ausências. Esta pesquisa traz novidades ao combinar análise visual e museográfica com evidências empíricas recentes, incluindo um projeto fotográfico de Nolte e Ollyns (2023-24) que documenta o processo de restituição de restos mortais e cerimônias de luto, fortalecendo a humanidade coletiva. Preenche-se uma lacuna científica ao integrar estudos acadêmicos de alto impacto publicados entre 2021 e 2024, que investigam o papel da imagem na memória pública pós-conflito, como a análise das práticas dos jovens nos meios de memória digital.

As imagens capturadas nesse contexto ultrapassam seu valor testemunhal: elas configuram discursos visuais que narram a dor, a resistência e as ausências. Diante disso, surge a questão de pesquisa: como a fotografia narrativa se apresenta como recurso comunicativo sobre o terrorismo no Peru? O objetivo geral deste estudo é analisar como a fotografia narrativa opera como recurso comunicativo na construção da memória sobre o terrorismo no Peru. Os objetivos específicos são: a) identificar características narrativas das imagens; b) analisar sua articulação espaço-temporal; c) examinar suas implicações sociopolíticas; d) interpretar suas narrativas a partir da atualidade; e e) estudar o fotolivro *Nunca Mais* como documento visual do conflito.

Marco teórico

A fotografia narrativa inscreve-se em uma convergência interdisciplinar entre a teoria do discurso, a memória coletiva e a comunicação visual. Roland Barthes (1980) afirma que a imagem fotográfica transmite uma “mensagem sem código”, na qual o sentido não é dado de forma unívoca, mas é construído na interação entre a imagem, o espectador e seu contexto cultural. A partir dessa perspectiva, a fotografia não apenas representa a realidade, mas comunica significados ideológicos, éticos e emocionais (Calvo, 2020; Soutter, 2023).

A partir dos estudos sobre memória coletiva, Maurice Halbwachs (1950) propõe que a memória é uma construção social, sustentada em estruturas grupais que configuram o que é memorável. Essa noção foi ampliada por autoras como Aleida Assmann e Marianne Hirsch (2012), que exploram o papel das representações culturais, especialmente visuais, na transmissão do passado traumático. Nesse contexto, Hirsch introduz o conceito de pós-memória, entendido como a relação que as gerações posteriores estabelecem com eventos traumáticos que não viveram

diretamente, mas que herdamos emocional e narrativamente por meio de imagens, testemunhos e relatos familiares.

A fotografia, portanto, adquire uma função de arquivo não apenas documental, mas também emocional, política e cultural (García, 2023). No contexto peruano, essa função torna-se especialmente evidente em projetos como a exposição Yuyanapaq. Para recordar, analisada por Vallejo (2019), onde a imagem fotográfica se torna um dispositivo testemunhal que interpela a memória social diante dos horrores do terrorismo vivido entre 1980 e 2000.

A partir de uma perspectiva narratológica, Contursi e Ferro (2000) examinam como as imagens participam da configuração do relato histórico, especialmente por meio da articulação de espaço, tempo e discurso. Paul Ricoeur (1999) sustenta que a narrativa é um meio por excelência para estruturar o tempo vivido, facilitando a compreensão e a interpretação dos acontecimentos históricos, o que se aplica também às narrativas visuais construídas através da fotografia.

Da mesma forma, os estudos sobre a representação da violência (Prada, 2021) alertam sobre a dimensão ética do uso de imagens do sofrimento alheio e ressaltam a responsabilidade comunicativa daqueles que capturam, editam e divulgam esses registros visuais. Nesse sentido, o fotojornalismo e a fotografia documental não apenas informam, mas também moldam sensibilidades e discursos públicos sobre o passado traumático.

Em conjunto, essas abordagens permitem compreender a fotografia narrativa como um recurso comunicativo essencial nos processos de reconstrução da memória coletiva, especialmente em contextos marcados pela violência política e pelo trauma social, como ocorreu no Peru durante o conflito armado interno das últimas décadas do século XX

Metodologia

A pesquisa se enquadra em uma abordagem qualitativa, com desenho fenomenológico (Fuster, 2019) e uma perspectiva interpretativa. Foram aplicadas duas técnicas de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas dirigidas a fotojornalistas, politólogos e especialistas em comunicação, e uma análise visual por meio da observação sistemática do fotolivro "Nunca Mais. Os anos de crueldade".

Os dados foram processados por meio de análise de conteúdo e triangulação teórica, garantindo assim a validade dos resultados. Além disso, foram respeitados os princípios éticos fundamentais, como o consentimento informado, a confidencialidade e a autonomia dos participantes.

Resultados e interpretação

Os resultados evidenciam que a fotografia narrativa permite reconstruir fatos históricos a partir de uma perspectiva testemunhal. As entrevistas revelaram que as imagens não apenas documentam, mas também comunicam emoções profundas e estruturam relatos que configuram uma memória visual coletiva.

Foram identificados cinco eixos temáticos fundamentais. Em primeiro lugar, o caráter narrativo: as fotografias analisadas mostram sequências que narram acontecimentos complexos, como o massacre de Uchuraccay ou o atentado na rua Tarata. Em segundo lugar, a temporalidade e a espacialidade, onde a representação do tempo e do lugar dá sentido às experiências socioculturais, ativando processos de reflexão, como aponta Garretón (2020).

Em terceiro lugar, evidenciam-se discursos sociais e políticos implícitos nas imagens, que funcionaram como ferramentas de denúncia, mas também como veículos de propaganda em alguns meios de comunicação, onde a manipulação ideológica foi notória. Em quarto lugar, as implicações no presente: a narrativa visual permite que as novas gerações construam uma pós-memória

(Hirsch, 2012), ou seja, uma memória que, sem ter sido vivida diretamente, é compreendida e apropriada por meio do testemunho visual.

Por último, o caso do livro de fotografias “Nunca Mais” é emblemático. As imagens de Óscar Medrano documentam com crueza a violência sofrida na época e configuram uma narrativa visual que combina denúncia, estética e memória. Esta obra permite identificar traços polissêmicos nas imagens, que ativam múltiplos níveis de interpretação histórica e emocional.

Discussão

As descobertas confirmam que a fotografia narrativa desempenha um papel central na configuração da memória coletiva, especialmente em contextos de violência. Em linha com Hirsch (2012), a fotografia permite gerar *pós-memória* entre as novas gerações, tornando-se uma ponte emocional e ética que conecta experiências traumáticas com aqueles que não as viveram diretamente.

Além disso, pesquisas contemporâneas mostram como a fotografia pode provocar uma resposta ativa no espectador. Por exemplo, um estudo de Berkeley (2024) destaca que “imagens de guerra podem nos comover e inspirar ação”, mas alerta para o risco de atrofia emocional por superexposição. Isso ressalta a necessidade de uma narrativa visual equilibrada: impactante o suficiente para interpelar, mas responsável para não promover a dessensibilização.

Em contextos pós-conflito, Reilly et al. (2024) identificam que muitas imagens compartilhadas induzem narrativas rígidas com abordagens de “soma zero” que limitam novas interpretações e podem impedir processos de reconciliação. Essa constatação é relevante para o caso peruano: as sequências fotográficas devem promover a abertura interpretativa e o diálogo, evitando reafirmar blocos ideológicos.

Pesquisas recentes também analisam a estabilidade da memória por meio de imagens em redes digitais. Um artigo de 2023 destaca que as plataformas digitais multiplicam o impacto memorial, mas podem fragmentar a narrativa coletiva se não forem gerenciadas criticamente. Nesse sentido, a fotografia impressa ou curada (como em “Nunca Mais”) oferece uma estrutura narrativa coerente que favorece a reflexão profunda.

De uma perspectiva fenomenológica, um estudo de Greenwood et al. (2024) destaca como as imagens de violência extrema geram experiências traumáticas vividas tanto pelos protagonistas quanto pelos observadores, modificando a forma como percebemos a realidade social. Isso implica que a fotografia narrativa não é neutra: seu registro pode ter efeitos catárticos ou re-traumatizantes, dependendo da mediação pedagógica e da contextualização oferecidas.

Em síntese, a discussão mostra que a fotografia narrativa no Peru cumpre três funções essenciais: Memorial: gera pós-memória e mantém viva a lembrança entre as gerações que não viveram diretamente o conflito. Comunicativa: provoca emoções, impulsiona o diálogo e atua como registro ativo de denúncia e reflexão, mas deve ser dosada para evitar fadiga emocional e Ética-pedagógica: exige uma mediação contextualizada, em suportes como livros ou exposições, que ofereçam uma narrativa visual coerente, gerem abertura interpretativa e evitem a instrumentalização ideológica das imagens.

Conclusões

A partir das descobertas, conclui-se que a fotografia narrativa é um recurso comunicacional fundamental para documentar, interpretar e sensibilizar sobre os fatos ocorridos durante o conflito armado interno no Peru. Longe de ser uma representação passiva, a imagem fotográfica atua como um arquivo visual ativo e como um dispositivo pedagógico que interpela o espectador.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de uma narrativa visual veraz, contextualizada e ética, bem como de proteger a autenticidade da imagem contra a manipulação digital. A fotografia não cumpre apenas uma função documental, mas contribui significativamente para a construção da memória coletiva e a promoção de uma cultura de paz.

O livro “Nunca Mais” constitui um documento histórico de alto valor testemunhal e pedagógico. Sua divulgação e uso em espaços educacionais e culturais representam uma oportunidade para que as novas gerações compreendam, reflitam e rejeitem a violência, garantindo assim que esses episódios não se repitam nem sejam esquecidos.

Referências

- Barthes, R. (1980). **A câmara lúcida: Nota sobre a fotografia**. Paidós.
- Contursi, M., & Ferro, M. (2000). **Imagens do tempo: narrativas visuais e memórias coletivas**. Edições Al Margem.
- Halbwachs, M. (1950). **A memória coletiva**. (Ed. em espanhol: 2004). Prensas Universitárias de Zaragoza.
- Hirsch, M. (2012). **A geração da pós-memória: Escrita e cultura visual após o Holocausto**. Columbia University Press.
- Ricoeur, P. (1999). **Tempo e narração III: O tempo narrado** (A. Neira, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Fuster, D. (2019). Pesquisa qualitativa: Método fenomenológico hermenêutico. *Propósitos e Representações*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García Ranedo, M. (2023). A natureza oculta da fotografia: entre o criptografado e o revelado. *ARTxt. Revista de Experimentação Artística*, (1), 61–81. <https://doi.org/10.24310/artxt.vi1.15980>
- Greenwood, A., et al. (2024). Violência em imagens e memórias veiculadas pela mídia de massa: perspectivas fenomenológicas. *Estudos fenomenológicos na cultura visual*. <https://doi.org/10.1007/s11097-024-10027-6>

- Kisna, A., Cristiane, M., Petala, D., & Duarte, S. (2021). Uso da fotografia na pesquisa qualitativa na área da saúde: revisão exploratória. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(2). <https://doi.org/10.1590/1413-81232021262.41052020>
- Lissovsky, M. (2020). O Φ da fotografia (lado b). *Revista FAMECOS*, 27(1), e37902. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2020.1.37902>
- Olivares, C. (2021). Imagem fotográfica, resíduo e fragmentação... *Revista de Letras*, 61(1), 23–35.
- Patrouilleau, M. M. (2021). As formas narrativas do populismo: um método de investigação. *Perfiles Latinoamericanos*, 29(57), 385–408. <https://doi.org/10.18504/pl2957-015-2021>
- Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos e técnicas na investigação qualitativa. *Conrado*, 15(70), 455–459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455
- Prada, J. (2021). A ética do fotojornalismo... *Revista Latinoamericana de Comunicação*, 18(2), 55–71. <https://doi.org/10.26441/RC18.2.2021>
- Reilly, P., et al. (2024). Memórias de acesso aleatório... *Informação, Comunicação e Sociedade*. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2024.2332605>
- Reilly, P., & Salojärvi, V. (2023). [Re]aparecimentos online... *Revista de Estudos de Novas Mídias*, 13(2). <https://doi.org/10.1080/17540763.2022.2096679>
- Rocha, D. (2022). Narrativas sobrepostas... *Revistarquis*, 12(1), 168–180. <https://doi.org/10.15517/ra.v12i1.52198>
- Sánchez-García, P., & Salaverría, R. (2019). Narrativa multimídia de notícias... *El Profesional de la Información*, 28(3), e280303. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.03>
- Trezzi, C., Oliveira, M. R. B., & Berkenbrock-Rosito, M. (2019). Narrativas fotográficas... *Conhecimento & Diversidade*, 11(24), 91–103. <https://www.proquest.com/docview/2331214965>

Vallejo, J. (2019). Narrativa visual e memória social... *Revista Peruana de Ciências Sociais*, 24(1), 88–105.

Vallejo Moreno, J. A. (2019). Narrativa fotográfica da época do terrorismo... *Boletim da Academia Peruana da Língua*, 66, 141–162. <https://doi.org/10.46744/bapl.201902.006>

Vanegas, O. (2023). O visual e o sonoro como expressão estética... *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 159–176. <https://doi.org/10.21500/22563202.5618>

Volkmar Ossa, N. (2023). Violência extrema contra civis... *História Contemporânea*, 72, 699–738. <https://doi.org/10.1387/hc.22908>

Publicações em meios digitais/institucionais

Universidade de Berkeley. (10 de janeiro de 2024). *Imagens de guerra são chocantes. Elas também podem fortalecer nossa humanidade.*

Berkeley News. <https://news.berkeley.edu/2024/01/10/images-of-war-are-shocking-they-also-can-strengthen-our-humanity/>

A

- Ação comunicativa** – p. 21–24, 88
- Agências de checagem** – p. 65, 112–114
- Algoritmos** – p. 42–45, 122
- América Latina** – p. 9–13, 35–37, 115
 - contexto histórico – p. 10–11
 - integração comunicacional – p. 35–37
- Análise de discurso** – p. 78–80
- Aprendizado automatizado** – p. 43–44

B

- Bolhas informacionais** – p. 54–56
- Bots e automação digital** – p. 43, 120–121

C

- Cidadania digital** – p. 60–62
- Ciência aberta** – p. 118–119
- Ciência cidadã** – p. 118
- Cocriação de conhecimento** – p. 94–95
- Comunicação** – p. 14–18, 64–69, 100–102
 - comunitária – p. 67–68
 - crítica – p. 24–26
 - pública – p. 100–101
 - institucional – p. 102
- Comunicação e democracia** – p. 17–19, 71–75, 104–108
- Comunicação e desinformação** – p. 80–84, 120–124
- Comunicação política** – p. 90–92, 105–106
- Conectividade social** – p. 52–54

Credibilidade jornalística – p. 110–113

Cultura digital – p. 48–51

D

Dados abertos – p. 116–117

Democracia – p. 15–20, 72–75, 103–108

participativa – p. 104–105

representativa – p. 106–107

Desinformação – p. 76–84, 109–114, 120–125

nas redes sociais – p. 80–82

como estratégia política – p. 110–112

impactos sociais – p. 123–125

Diversidade midiática – p. 67, 115–116

E

Educação midiática – p. 85–88, 126

Empoderamento informacional – p. 88–89

Epistemologias latino-americanas – p. 10–13, 35–36

Ética da comunicação – p. 114–115

Extensão universitária – p. 118–119

F

Fake news – p. 77–79, 109–113, 121

classificação conceitual – p. 77–78

impactos democráticos – p. 111–113

Formação cidadã – p. 85–87

Formação crítica – p. 87–89

G

Governança digital – p. 49–50, 124

Grupos de interesse – p. 93–95

H

Hiperconectividade – p. 50–52

I

Identidade latino-americana – p. 9–11, 37

Inclusão digital – p. 53, 89

Infodemia – p. 76, 122–124

Informação pública – p. 98–100

Inovação em comunicação – p. 48–49, 119

Inteligência artificial – p. 42–45, 121–123

Interdisciplinaridade – p. 13, 117–118

J

Jornalismo digital – p. 108–110

Jornalismo investigativo – p. 111–112

L

Liberdade de expressão – p. 19, 104, 107

Literacia midiática – p. 86–88

M

Manipulação informacional – p. 79–81, 111

Mídia alternativa – p. 66–68

Mídias sociais – p. 50–54, 80–82

Monitoramento da informação – p. 113–114

O

Observatórios de mídia – p. 117–119

Opinião pública – p. 71–73, 105–106

P

Participação social – p. 19–20, 104–105

Poder midiático – p. 90–92

Pós-verdade – p. 78–80, 111
Práticas comunicacionais – p. 65–69
Produção de conhecimento – p. 93–95, 118
Protagonismo cidadão – p. 88–89

R

Redes de comunicação – p. 48–54, 136
Redes sociais digitais – p. 50–53, 80–82
Regulação da mídia – p. 106–108
Responsabilidade jornalística – p. 113–114

S

Saberes locais – p. 35–36
Sociedade da informação – p. 46–48
Sustentabilidade comunicacional – p. 95–96

T

Tecnologias de informação e comunicação (TICs) – p. 46–48, 50
Teoria da comunicação – p. 14–16
Transparência informacional – p. 98–99
Trustworthiness (confiança) – p. 111–113

U

Universidade pública – p. 117–119
Uso ético da informação – p. 114–115

V

Verificação de fatos – p. 65, 112–114
Vigilância digital – p. 122–123
Vozes subalternas – p. 35–36

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Adriano Alves Silva

Doutorando em Ciência, Tecnologia e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui Mestrado em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), certificado em Harvard (Leaders of Learning), MBA em Comunicação Empresarial e Marketing (ITOP), pós-graduação em Tecnologias Educacionais Inovadoras (UniCatólica), e em Arteterapia. Além disso, é bacharel em Comunicação Social com ênfase em Publicidade e Propaganda, licenciado em Artes Visuais e está graduando em Psicologia. Adriano tem experiência docente, tendo sido professor no Centro Universitário UNITOP (2013-2015), na Faculdade Católica do Tocantins (2015-2021), onde coordenou o Programa de Extensão do curso de Arquitetura e Urbanismo, o Núcleo de Arte e Cultura, e participou do NADIME - Núcleo de Apoio Didático e Metodológico do Ensino. Também lecionou no Centro Universitário Luterano de Palmas (2013-2017) no curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, e no Instituto de Ensino e Pesquisa Objetivo Palmas (2013-2014). Atualmente, leciona módulos em pós-graduações da Escola Superior da Magistratura Tocantinense (ESMAT) e no Instituto IDASP.

Alejandra Walzer Moskovic

Doutora em Ciências da Informação e mestre em Televisão Educativa pela Universidade Complutense de Madri. É professora do Departamento de Jornalismo e Comunicação Audiovisual da Universidade Carlos III de Madri e diretora do grupo de cooperação "Memória e Imagem dos Povos da África", que desde 2014 desenvolve projetos relacionados à preservação audiovisual da cultura popular negra africana.

Alicia María Alvarez

Doutora pela Universidade Abat Oliba CEU e pela Escola Internacional de Doutorado, Barcelona, Espanha. É diretora da Escola de Arte e Comunicação da Universidade APEC. Atua como professora pesquisadora na Reitoria de Artes e Comunicação e na Reitoria de Pós-Graduação da Universidade APEC, onde leciona diversas disciplinas nas áreas de design gráfico, publicidade e comunicação corporativa. É membro fundadora da REDIPUB, da Rede Ibero-Americana de DirCom e da Rede Internacional de Historiadores da Comunicação.

Aline dos Anjos Guimarães Samim

Dutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn), da Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui graduação em Geografia pela Fundação Educacional de Além Paraíba (FEAP), Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Educação e Gestão Educacional (FEAP), Orientação Educacional (UERJ) e Educação Especial e Inclusiva (UFRRJ). Atualmente é docente da SEEDUCRJ e pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Cristiane Menezes Ferreira

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn), da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), especialista em Meio Ambiente e Sustentabilidade e graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999).

Danilo de Melo Souza

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) (2002) e Docente do Quadro Efetivo da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), com experiência na área de Educação, ênfase em Educação Pública, atua, principalmente, nos temas: Educação Básica, Políticas Públicas Governamentais, Formação de Professores, Gestão Escolar e Cultura. Foi Secretário de Cultura de Parnaíba-PI (1993-1996) e Secretário Municipal da Educação de Palmas -TO (2005-2010 e de 2014 a 2018).

Elaide Martins

Jornalista pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo e doutora em Ciências Socioambientais pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos NAEA/UFPA. Possui experiência profissional em telejornalismo, ciberjornalismo, audiovisual e jornalismo impresso. É docente na Faculdade de Comunicação (Facom) e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCOM) da UFPA, desenvolvendo pesquisas sobre convergência, internet, inovação, transmídia e ativismo no jornalismo.

Eliane Marques dos Santos

Doutora em Ciências do ambiente e Sustentabilidade da Amazônia (UFAM), Mestre em Ciências do Ambiente (UFT), graduada em Ciências Biológicas (UNITINS). Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialização em Análise do Comportamento Aplicada. Professora do Curso de Enfermagem/UFT. Coordenadora do do Laboratório de Neuroaprendizagem da UFT. Professora do Curso de Pós-graduação em TEA/Campo.

Fernando Fuente-Alba Cariola

Jornalista. Doutor em Comunicação, Comunicação Audiovisual pela Universidade Complutense de Madri. Professor da UCSC Chile. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Comunicação e Imagem do ICONOS-UCSC.

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (Gilson Pôrto Jr.)

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento nas universidades de Coimbra (Portugal), Cádiz (Espanha), Brasília (UnB) e Unesp. Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense (PGCTIn-UFF), no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS-UFT) e no Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPGMuseu-UFBA). Coordenador do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (Opaje).

Jorge Salazar

Jornalista. Doutor. Professor da Universidad Javeriana de Colombia. Foi Diretor de Felafacs.

José Lauro Martins

Graduação em Filosofia, mestre e doutor em Ciência da Educação. Desenvolveu os estudos de Pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn), da Universidade Federal Fluminense. É professor associado da Universidade Federal do Tocantins. Atua no curso de jornalismo e no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS/UFT). É membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão "Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino"

(Opaje). É pesquisador em Inovação pedagógica e gestão da aprendizagem.

Leonardo Pinheiro da Silva

Profissional vinculado à Fundação Getúlio Vargas (FGV/DGPE), atuando desde agosto de 2025 como Analista de Negócios Corporativo Sênior na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Porto Nacional, com foco no acompanhamento de indicadores educacionais e apoio à gestão estratégica para melhoria contínua do ensino. Atuou como Agente Local de Inovação (ALI) por 36 meses no ecossistema de Araguaína / Chambary Valley, onde desenvolveu ações de governança, suporte a empreendedores e fortalecimento do ecossistema local de inovação. Doutorando em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn/UFF), mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (PROFNIT/UFT), especialista em Gestão de Negócios (BBI of Chicago), graduado em Logística (UFT) e atualmente cursa Gestão da Produção Industrial (IFTO).

Luiz Claudio Fernandes

Doutorando em Comunicação no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (UFPA) e mestre em Comunicação no mesmo programa. Especialista em Educação para Relações Étnico-raciais (ERER) pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). Bacharel em Comunicação Social (Relações Públicas/Jornalismo) pela Faculdade de Estudos Avançados do Pará (FEAPA). É docente da Faci Wyden e coordenador de Comunicação do Centro Cultural Bial das Amazônias.

Mónica Echeverría Burbano

Doutora em Investigação de Meios de Comunicação, Investigadora pós-doutorada em Rede de Vítimas e Profissionais – Minciencias.

Ruben Luis Gómez Díaz

Doutor. Professor na Universidade César Vallejo. Pesquisador no Grupo Paradigmas em Comunicação Social na mesma Universidade.

Sindy Chapa

Doutora. Professora associada da Escola de Comunicação da FSU e diretora do Centro de Comunicação de Marketing Hispânico (HMC) da escola. Com mais de 10 anos de experiência em ensino, Chapa lecionou cursos de marketing nos EUA, México e Chile. Anteriormente, trabalhou como Professora Assistente e Diretora Associada do Centro de Estudos de Mídia e Mercados Latinos na Escola de Jornalismo e Comunicação de Massa da Universidade Estadual do Texas (TSU) desde 2008.

Sinomar Soares de Carvalho Silva

Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) na Universidade Federal Fluminense. Possui mestrado em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins, Especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo: Temas contemporâneos (UFT) e graduação em Comunicação Social - Jornalismo também pela Universidade Federal do Tocantins (2009).

COMUNICAÇÃO, DEMOCRACIA E DESINFORMAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

ORGANIZADORES:

Gilson Pôrto Jr.

Sinomar Soares de Carvalho Silva

José Lauro Martins

Leonardo Pinheiro da Silva

Adriano Alves Silva



FELAFACS

Federación Latinoamericana de
Facultades de Comunicación Social



Observatório
Edições



9

786598

858261

